Ozaki Mugen

CẢI CÁCH GIÁO DỤC NHẬT BẢN

THAIHABOOKS
Phụng sự để dẫn đầu

Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa

LỜI TỰA

Một trong những vấn đề khẩn thiết của Nhật Bản là vấn đề giáo dục. Khi suy ngẫm về phương thuốc cứu chữa cho tình trạng hiện tại thì điều quan trọng cần phải chú ý chính là quá trình lịch sử của nền giáo dục từ thời Minh Trị trở đi.

Khi nhìn vào lịch sử giáo dục hiện đại[1] dọc theo những hiện thực cụ thể, thật ngạc nhiên khi ta thấy ở đó có sự liên tục của những cuộc "*cải cách giáo dục*". Cuốn sách này dựa trên quan điểm cơ bản thừa nhận sự thống nhất của dòng chảy công nghiệp hóa và cá nhân hóa sẽ lần tìm lại xem nền giáo dục đã đáp ứng yêu cầu của thời đại và tiến bước trên con đường cải cách như thế nào.

Sau khi Hội đồng giáo dục lâm thời được thành lập (8/1945) và thu hút không biết bao nhiêu là bản báo cáo, tham luận các loại thì trong khoảng hơn 10 năm này cũng có rất nhiều lý luận về cải cách giáo dục nổi lên rồi biến mất. Ở tất cả các cấp độ, từ Trung ương đến địa phương đều diễn ra hoạt động kiến nghị, đưa ra báo cáo và thử nghiệm tiến hành cải cách giáo dục và những hoạt động này còn kéo dài đến tận ngày nay. Cải cách giáo dục hay vấn đề giáo dục giờ đây đã trở thành đề tài thường nhật.

Tuy nhiên, dẫu cho tính cấp thiết của cải cách giáo dục được ý thức như thế thì các lý luận cải cách giáo dục gần đây thường quá giản đơn hoặc ngược lại rất phức tạp, khó có thể nắm bắt được một cách dễ dàng. Không phải chỉ có các cuộc tranh luận mà hiện thực cải cách giáo dục cũng vậy. Cho dù có rà soát chúng một cách chi tiết đi chăng nữa thì cũng khó mà hiểu được phương hướng của cuộc cải cách.

Xin đưa ra hai, ba ví dụ.

Hãy xem cuộc cải cách giáo dục với nội dung thực hiện tuần học 5 ngày ở trường đã diễn ra thế nào vào những năm 90. Mục đích thực chất của nó là rút ngắn thời gian lao động trong năm nhằm đối phó với dư luận thế giới cho rằng "*người Nhật bị mắc bệnh nghiện làm việc*" và nương theo hướng đó cả xã hội và trường học đã cố thực hiện lối sinh hoạt sao cho dồi dào, phong phú và chậm rãi. Nhưng rồi việc thực hiện nó thì ra sao nào? Quả thực là trên thực tế cứ hai tuần một lần trường học lại tiến hành học 5 ngày/ tuần. Tuy nhiên, chương trình của ngày thứ Bảy đã được chất lên chương trình của những ngày thường làm cho cả giáo viên và học sinh bị đẩy vào cảnh học hành quá tải. Tại sao lại dẫn đến tình trạng này?

Hoặc là đề án thực hiện giáo dục liên thông 6 năm cho cả cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông[(1)] trong báo cáo của Hội đồng Giáo dục Trung ương đã có kết cục như thế nào?

Ban đầu mục đích của nó là nhằm giảm bớt những tác động tiêu cực của giáo dục thi cử, thực hiện chương trình giáo dục "*yutori*"[(2)] tạo ra tư duy mang tính sáng tạo ở tầm chiến lược. Tuy nhiên, trong quá trình tranh luận sôi nổi thì nó lại biến thành cuộc cãi vã về tính "*cần thiết*" thực tế của việc phát hiện sớm tính ưu tú về trí tuệ và phát triển trí tuệ đó cùng sự đảm bảo về mặt hệ thống cho nó và sự đa dạng hóa hệ thống

trường học, đáp ứng nhu cầu học tập của trẻ em hiện tại. Kết quả là phương châm thực hiện trở nên rối loạn và rồi chuyện thực hiện chế độ giáo dục liên thông 6 năm để làm gì rơi vào cảnh tranh luận không có hồi kết. Những chuyện như thế là do nhiều yếu tố. Tuy nhiên, cơ bản là do ý nghĩa của triết lí cải cách ban đầu bị mất đi trong quá trình tiến hành cải cách. Khi lý luận trở nên quá phức tạp thì cải cách không thể nào trở thành điều dễ lí giải.

Vậy thì ban đầu giáo dục là gì?

Murai Minoru, Giáo sư danh dự Trường Đại học Keio Gijuku đã chỉ ra ba mô hình tư duy về giáo dục. Những mô hình này vốn đã được biết đến nhiều, tuy nhiên ở đây tôi vẫn muốn giới thiệu lại một cách đơn giản (xin tham khảo mục *Giáo dục, Tư tưởng cải cách giáo dục* trong cuốn ***Đại từ điển giáo dục***).

Trước hết là mô hình thủ công. Mô hình thủ công đưa đất mềm dẻo vào khuôn đúc để tạo hình hay nói cách khác là nhuộm chúng bằng một loại sắc màu hay hoa văn nào đó theo mẫu hình ảnh ban đầu. Tiếp theo là mô hình nông nghiệp. Mô hình nông nghiệp có thể ví giống như quá trình trồng cây. Mô hình này coi trọng tính chất tự nhiên, tự lực trưởng thành của trẻ em và giáo dục luôn ở cạnh để chăm sóc chúng. Cho dù mô hình nào đi nữa thì những mô hình này cũng được thực hiện trong mối quan hệ một đối một. Nó trái ngược với giáo dục từ thời cận đại trở đi khi quốc gia xuất hiện, nơi tạo ra chế độ giáo dục gia công trẻ em trong một khoảng thời gian nhất định giống như quá trình tạo ra các sản phẩm với số lượng lớn của nền đại công nghiệp nhằm có được những con người duy trì quá trình hiện đại hóa. Mô hình này gọi là mô hình sản xuất. Mô hình sản xuất đã khiến cho giáo dục được tiếp nhận bên trong một hệ thống, tổ chức khổng lồ và nó có đặc trưng là xuất phát từ một tư tưởng mới từ trước đến nay chưa hề có và trở thành sự ưu tiên cao nhất của mục đích quốc gia.

Murai còn đưa ra sự nỗ lực chinh phục Sự "*bế tắc*" của mô hình sản xuất trong lý luận giáo dục mới (mô hình con người). Tuy nhiên ở đây trước hết cần xác nhận rằng giáo dục hiện đại là giáo dục được quốc gia tổng quát hóa, được chế độ hóa ở mức độ nào đó và được tổ chức hóa (người ta gọi đây là giáo dục quốc dân) chứ không phải là sự vận hành phi hệ thống và mang tính một đối một.

Quả thật, giáo dục hiện đại là thể chế được tổ chức một cách quy mô bởi quốc gia và thông qua giáo dục mà xã hội được "*tái sản xuất*" trong đó trẻ em được được đảm bảo về nhân quyền và sinh tồn. Một khi như vậy thì đương nhiên, một loạt các yếu tố căn bản như giải quyết các vấn đề quốc tế, đối phó với các vấn đề xã hội, trợ giúp sự sinh tồn của cá

nhân sẽ trở thành các vấn đề cơ bản của giáo dục. Cũng có trường hợp những yếu tố mang tính ngoại lệ như phục vụ quyền lợi của cá nhân, đoàn thể, tổ chức cũng có thể được đưa vào.

Đương nhiên khi cải cách giáo dục thì quan điểm lập trường về các vấn đề quốc gia, quốc tế, phương sách đáp ứng những yêu cầu của xã hội (công nghiệp, khu vực, gia đình, kĩ thuật, lao động...), sự đáp ứng nhu cầu nguyện vọng của cá nhân, hoặc là tùy theo từng trường hợp còn có cả câu trả lời đối với yêu cầu của các thế lực, tập đoàn đặc biệt nào đó trong xã hội (thể chế quan liêu, quân đội, các tổ chức nghề nghiệp...) sẽ trở thành các yếu tố cơ bản. Khỏi cần phải nói cũng hiểu rằng các yếu tố này gắn kết, đan cài vào nhau một cách tương hỗ rất phức tạp và trên thực tế việc tư duy tách biệt chúng có thể nói là điều không thể. Tuy vậy, lịch sử lại chỉ ra một cách minh xác những yếu tố chiếm ưu thế trong thời kì cụ thể và các đề án cải cách giáo dục đã xuất hiện trong bối cảnh như thế nào.

Ví dụ như sự xuất hiện của vấn đề "*Đức dục quy nhất*" và ***Sắc chỉ giáo dục***[(3)] chính là cuộc cải cách giáo dục sinh ra từ ý thức về vấn đề thiết thực ở tầm quốc gia: vấn đề trật tự truyền thống đang bị cuộc công nghiệp hóa đầu thời cận đại tấn công phá hủy và sự dao động về ý thức trật tự sẽ được tái sinh như thế nào trong ý thức quốc dân mới. Cả vấn đề cải cách học chế và cuộc tranh luận lớn xung quanh nó vốn tiếp diễn hơn 10 năm trời, suốt từ năm 1890, cũng là cuộc cải cách mang trong mình rất nhiều các vấn đề xã hội như giáo dục trung học có vị trí như thế nào giữa giáo dục tiểu học (sơ cấp) và giáo dục bậc cao (đại học), sẽ tạo ra một hệ thống trường học như thế nào để có được mối liên kết từ giáo dục tiểu học đến giáo dục bậc cao (đại học), đồng thời sẽ phải mở rộng giáo dục bậc cao như thế nào để có thể đáp ứng nhu cầu giáo dục của quốc dân. Và nữa, phong trào giáo dục tự do vào những năm 1920 chính là cuộc vận động giáo dục mang tính thực tiễn xuất phát từ tình hình học sinh nhằm trả lời các câu hỏi sẽ làm như thế nào để đưa giáo dục trường học ra khỏi tình trạng khép kín, tập quyền cao độ đẩy học sinh vào tình cảnh ngột ngạt và làm thế nào để phục hồi tinh thần tự do của học sinh.

Các cuộc cải cách giáo dục này nhờ vào sự tích lũy thành quả của các công trình nghiên cứu lịch sử giáo dục đã được phục dựng lại một cách toàn diện bằng việc làm rõ các yếu tố đan cài trong đó như bối cảnh, quá trình cải cách cụ thể, các yêu cầu mang tính xã hội, ý thức quốc dân...

Từ việc điểm lại những điều nêu trên, chúng ta sẽ đi đến một sự khái quát như thế nào đây về vai trò lịch sử của giáo dục? Chẳng phải đó là

việc giáo dục đã thúc đẩy quá trình "*công nghiệp hóa*" của xã hội (= thúc đẩy quá trình hiện đại hóa) và trong mối quan hệ không thể tách rời, giáo dục đã góp phần đưa sự giam giữ mang tính truyền thống đối với sự tồn tại con người thành sự giải phóng (= "*cá nhân hóa*") hay sao? Cuốn sách này sẽ xác nhận điều đó trong dòng chảy mang tính lịch sử của giáo dục Nhật Bản hiện đại và ngay cả khi suy ngẫm về cải cách giáo dục hiện tại thì đây cũng là điều cần phải được hiểu một cách thấu đáo và phổ biến với tư cách như là một định lý lịch sử. Nói tóm lại, cho dù là giáo dục dưới thể chế Thiên hoàng thời trước chiến tranh hay giáo dục thời chủ nghĩa quân phiệt đi chăng nữa thì cũng không hề có sự tách rời khỏi dòng chảy này. Quốc gia với thể chế Thiên hoàng đã thúc đẩy công nghiệp hóa trong nước và nó mang trong mình cả nguyên lý không thể tránh khỏi là cá nhân hóa, chủ nghĩa quân phiệt cũng thế, để phục vụ các cuộc chiến tranh với bên ngoài thì công nghiệp, kĩ thuật và năng lực trình độ cao của cá nhân trở thành sự cần thiết đương nhiên. Và "*Giáo dục sau chiến tranh*" cũng vậy, định lí này đã trở thành nguyên lí chính sách dẫn dắt cải cách giáo dục. Có thể nói giáo dục đã phát huy chức năng của mình ở phương diện như thế.

Tiếp theo, để lí giải được một cách rõ ràng bản chất của cải cách giáo dục hiện tại, tức là để lí giải được tình hình rối rắm hiện nay được tạo nên từ những yếu tố nào và người ta đang cố giải quyết vấn đề theo phương hướng nào thì cần phải giải mã được lịch sử. Thường hay xảy ra tình huống người ta trở thành người có liên quan trực tiếp và mất đi sự phán đoán bình tĩnh khi xem xét toàn diện vấn đề. Với những vấn đề như giáo dục thì hầu hết mọi người đều là những người có liên quan trực tiếp và đặc biệt ở lĩnh vực có vẻ như ai cũng dễ trở thành cố chấp như giáo dục thì điều này cần phải được đặc biệt lưu ý. Tuy vậy, điều tôi muốn nói ở đây không phải là chuyện tìm kiếm các sự thực tương tự trong lịch sử rồi thêm vào đó các vấn đề giáo dục hiện thực để rồi luận về quá khứ lẫn tương lai. Phép loại suy chẳng qua cũng chỉ là phép loại suy mà thôi. Chẳng hạn như sự thịnh hành của thuyết tiến hóa xã hội và thuyết xã hội hữu cơ là những ví dụ tiêu biểu. Người ta đã căn cứ vào các thành quả khoa học tối tân lúc bấy giờ như thuyết tế bào, thuyết tiến hóa để lập luận về các vấn đề của thời đại như quan hệ quốc tế (mạnh được yếu thua, kẻ thích nghi được thì sinh tồn), về sự thành lập, cấu tạo của trật tự xã hội (họ thuyết minh rằng cá nhân là tế bào, Thiên hoàng là đầu não, chính phủ là thần kinh). Khi ấy các thuyết này với tư cách là sự giải phẫu mang tính khoa học đối với xã hội nên rất thịnh hành, tuy nhiên ngày nay không một ai công nhận những luận thuyết này là khoa học cả. Trái lại, người ta đánh giá đó chỉ là một thủ đoạn dẫn dắt dư luận mang tính chính trị. Cũng giống như thế, việc cắt tỉa lấy một bộ phận sự

kiện lịch sử nào đó, nhào trộn với nhu cầu hiện tại để tìm ra câu trả lời đối với những vấn đề hiện thực đủ loại cũng là một ví dụ khác về phép loại suy. Những ví dụ như vậy có thể liệt kê không bao giờ hết.

Tuy vậy, không chỉ đơn giản với tư cách là loại suy mà nó nằm ở chỗ các yếu tố mang tính quốc gia hay mang tính xã hội, cá nhân đã đề xướng cải cách giáo dục nhằm giải quyết những vấn đề nào và cố phát huy chức năng của giáo dục như thế nào.

Cũng giống như thế, cần phải xem xét xem cải cách giáo dục đã đưa ra phương thuốc nào để giải quyết các tình huống, các vấn đề khi đó và trên thực tế đã có những kết quả nào được tạo ra. Thêm nữa, cũng cần phải hiểu việc học tập và cuộc sống của trẻ em đang ở trong tình trạng như thế nào, nó đang được tiếp nhận ra sao và người ta đang cố gắng thay đổi hay chưa.

Tôi cho rằng lịch sử giáo dục Nhật Bản hiện đại sẽ là tiền đề thích hợp để biết được các vấn đề của thời đại và mối quan hệ tương ứng liên quan của cải cách giáo dục và nó cũng sẽ cung cấp cho chúng ta hình mẫu đã từng có trong lịch sử. Nếu quyển sách này giúp ích cho các bạn trong việc suy ngẫm về cải cách giáo dục hiện tại và tìm ra những cách nhìn nhận để lí giải tình hình một cách dễ dàng từ lịch sử cải cách giáo dục Nhật Bản thì với tôi đó thực sự là niềm hạnh phúc.

Sự xuất phát của giáo dục hiện đại

1. Giáo dục trong quá trình khai sáng văn minh

Cuộc sống hàng ngày của trẻ em

Bằng cuộc cải cách Minh Trị, thể chế Mạc Phủ ước chừng kéo dài 260 năm đã sụp đổ. Và rồi dưới tác động của một loạt các chính sách được thực thi bởi chính phủ Duy tân, chế độ phân chia địa vị xã hội hà khắc và rất nhiều quy định khác mang tính tiền cận đại đã bị giải trừ một cách từ từ hoặc nhanh chóng. Tự do sở hữu, tự do đi lại, tự do lựa chọn nghề nghiệp, những quy chế xoay quanh cá nhân đã được cải cách rộng lớn và trẻ em giờ đây xét ở phương diện hệ thống trước hết thuộc về "*con người*" với tư cách là cá thể tự do hơn là sự phụ thuộc vào địa vị xã hội hay gia đình và được coi là những người đi học.

Tuy nhiên, hiện thực xã hội không hề thay đổi nhanh như sự biến cách của chế độ. Đặc biệt ở vào thời kì trước khi có lệnh bãi bỏ các phiên (han) chuyển thành các tỉnh (ken) vào tháng 8 năm 1871, sự thống trị của chính phủ Duy tân chỉ mới giới hạn ở những vùng đất trực trị cho nên sự thay đổi diễn ra rất chậm chạp. Cuộc sống thường ngày của trẻ em (về độ tuổi thì tùy theo địa vị xã hội, giai cấp hay khu vực mà có sự thay đổi nhưng nói chung thông thường thời bấy giờ người ta coi trẻ em là những người có độ tuổi từ 6 đến 16) không có gì thay đổi lớn và nhanh chóng trước và ngay sau cuộc Duy tân.

Con cái của tầng lớp cựu võ sĩ vốn là giai cấp đặc quyền, nếu là con trai thì khoảng 10 tuổi sẽ tham gia vào tổ chức gọi là "*những người bạn của trẻ em*". Ở đây, các bé trai sẽ được huấn luyện về võ nghệ và giáo dục về văn hóa trong môi trường với những quy định khắc nghiệt. Các bé trai sẽ nằm trong tổ chức này cho tới khi 15, 16 tuổi. Và như vậy mối quan hệ hình thành ở đây có mối liên hệ thông suốt với mối quan hệ con người với con người sau này khi các bé trai đã trở thành người lớn. Các bé trai này cũng theo học ở các trường của các phiên (han) ở các địa phương và trang bị vốn văn hóa cho mình với nội dung chủ yếu là Nho

học. Sau khi đã làm lễ trưởng, thành phần đông vẫn đến các trường tư mở tại nhà riêng của thầy hoặc các võ đường để học tập. Đối với các bé gái thì về cơ bản được giáo dục tại gia đình với nội dung trọng tâm là các đức tính và kĩ năng thuộc về phái nữ như: đạo làm vợ, may vá thêu thùa, trà đạo, nghệ thuật cắm hoa... Cũng có ngoại lệ khi các bé gái đến ở với gia đình khác học theo thầy để nâng cao văn hóa nhưng phần đông mối quan hệ xã hội bị hạn chế.

Con cái những gia đình thương nhân cũng vậy, nếu là con trai thì sau khi tiếp nhận nền giáo dục tại nhà khoảng 10 tuổi sẽ được tổ chức vào các "*Hội trẻ em*". Ở đây thông qua cuộc sống tập thể, các em sẽ học được ý thức cộng đồng hay luật lệ, đồng thời khi 6, 7 tuổi các em này cũng đi học ở các lớp học mở trong chùa. Thông thường, trẻ em sẽ học ở đây cho đến lúc 11, 12 tuổi. Nội dung học tập là đọc, viết, tính toán, lấy việc học viết làm trung tâm. Ngoài ra thông qua các cuốn sách giáo khoa Ourai[(1)], trẻ em cũng học được các tri thức thực dụng cần thiết cho cuộc sống hàng ngày và học được cách ghi chép, tính toán sổ sách. Khi tròn 13, 14 tuổi, các em ra khỏi gia đình và trở thành những đứa trẻ học việc, đến 17, 18 tuổi thì làm lễ chính thức trở thành người lao động thực thụ. Đối với trường hợp là thợ thủ công thì khi 21, 22 tuổi, vào lúc thời kì học việc chấm dứt, sẽ chính thức trở thành người thợ thủ công thực thụ. Đối với các bé gái thì sau khi tiếp nhận giáo dục văn hóa tại nhà ở độ tuổi 14,15, nếu là con cái của những gia đình thương nhân khá giả sẽ được gửi tới làm người học việc trong các gia đình hào thương hay võ sĩ. Những gia đình nghèo cũng thường gửi con cái đến làm người giúp việc trong các gia đình thương nhân giàu có. Cho dù là ở trường hợp nào đi nữa thì trẻ em ngay từ nhỏ đã phải đến sống ở gia đình khác và phải lao động, tiếp nhận sự giáo dục, huấn luyện và nếm trải cuộc sống khá khắc nghiệt và điều này được coi là cần thiết để trở thành người lớn.

Ở các gia đình nông dân, cũng giống như trẻ em ở các gia đình thương nhân, sau khi tiếp nhận giáo dục văn hóa thì vừa lao động vừa trưởng thành. Các bé trai khi 6, 7 tuổi sẽ được tổ chức vào "*Hội trẻ em*" trong quãng thời gian trước khi bước vào tuổi 15, 16 để trở thành thành viên của "*Hội thanh niên*". Trong môi trường giáo dục tập thể, các em sẽ học đọc, học viết, học về luật lệ, tập tục của làng và đồng thời cũng trở thành những người đảm nhận các hoạt động liên quan đến các nghi lễ của làng trong năm. Trẻ em trong các gia đình nông dân khá giả từ lúc 6, 7 tuổi sẽ đến học tại các lớp học trong chùa trang bị vốn văn hóa cho mình với trọng tâm là Nho học, những trẻ em ham học sau đó tiếp tục theo học tại các trường tư tại gia để nâng cao trình độ văn hóa. Các bé gái thì vừa được giáo dục tại nhà đồng thời cũng là thành viên của "*Hội thêu thùa*" giống như hội, nhóm của các bé trai, tiếp nhận giáo dục văn

hóa mang tính cộng đồng và khi 15, 16 tuổi thì trở thành thành viên của "*Hội thiếu nữ*". Con gái của các gia đình nông dân khá giả thì khi 6, 7 tuổi có thể đến học tại các lớp học trong chùa và khoảng 15 tuổi thì ra khỏi nhà để trở thành người học việc.

Cho dù xuất thân từ tầng lớp nào đi nữa thì nói chung, trẻ em vẫn tiếp nhận sự huấn luyện, giáo dục trong môi trường bè bạn, trong các tổ chức tùy thuộc theo địa vị xã hội, khu vực mà trưởng thành về nhân cách. Mặt khác, thông qua việc học tập tại các lớp học trong chùa, các trường học của phiên (han) mà trẻ em được trang bị năng lực đọc, viết cơ bản, được giáo dục tri thức. Với các bé gái thì học được kĩ năng thêu thùa, may vá và khoảng 15, 16 tuổi thì chính thức trở thành người trưởng thành.

Cải cách giáo dục của Chính phủ Duy tân

Phương châm giáo dục của Chính phủ Duy Tân trong thời kì trước khi diễn ra sự phế bỏ các phiên (han) chuyển thành các tỉnh (ken) do nền móng của chính phủ chưa ổn định và chủ thể thực sự quyết định các chính sách của chính phủ liên tiếp thay đổi cho nên không thống nhất. Tuy nhiên, nếu nói một cách tổng quát thì cho dù vẫn còn nằm trong phạm vi của sự chuyển biến từ chủ nghĩa phục cổ sang chủ nghĩa khai sáng, từ lập trường nhị nguyên giáo dục dành cho người cai trị và giáo dục dành cho người bị trị sang tư tưởng phức tuyến giáo dục dành cho tầng lớp tinh hoa và giáo dục đại chúng, thì về cơ bản nó đã diễn ra sự chuyển biến về phía quan điểm nhất nguyên là giáo dục quốc dân.

Cải cách giáo dục đầu tiên của Chính phủ Duy tân là đề án "*Học xá chế*" do Tham dự nội quốc sự vụ cục phán sự Tamamatsu Misao cùng các học giả ngành Quốc học khác soạn thảo. Hình mẫu của "*Học xá chế*" là kiểu kí túc xá đại học cổ đại với 5 môn học là Học thần (thờ phụng tổ tiên Thiên hoàng, Bản giáo học (thần điển, hoàng tịch...), Kinh thế học (lễ nghi, luật lệ), Từ chương học (ca từ, từ văn...), Phương tài học (thiên văn, y thuật...), Ngoại phiên học (Hán, Lỗ, Anh quốc, Pháp quốc...). Bên cạnh đó, để đảm bảo có trong tay nhân tài, vào tháng 5 cùng năm chính quyền đã cho đổi tên cơ sở học tập ở Kyoto thành "*Đại học liêu đại*" và mở cửa chiêu sinh với tư cách là nơi học về Hán học và Hoàng học. Có thể thấy rằng trong thời kì này Chính phủ đang dò dẫm trong con đường Vương chính phục cổ.

Trong khi đó ở Tokyo, sau khi dời đô (tháng 4 năm 1869), vào tháng 8 trường học Shoheiko của cựu chính quyền Mạc phủ được phục hưng với tư cách là trường đại học, đồng thời trường Kaisei và trường y được

coi là chi nhánh của trường đại học. Đến tháng 9, trường đại học có thêm chức năng là cơ quan hành chính giáo dục trung ương. Sau cuộc Chiến tranh Boshin[(2)], Chiến tranh Đông Bắc, sự đầu hàng của Enomoto Takeaki, sự chống trả bằng vũ lực của phái chống đối chấm dứt, chính phủ Duy Tân cũng chuyển từ chế độ công - quân, liên hợp chư hầu sang thành chính phủ lấy Thiên hoàng làm trung tâm với sự lãnh đạo chủ yếu trong chính phủ thuộc về các võ sĩ thuộc tầng lớp dưới như Okubo Toshimichi, Kido Takayoshi. Sự kiện này nói lên rằng tính tất yếu và tính hiện thực của việc phục hồi chế độ Thiên hoàng cổ đại không còn nữa. Từ đây trở đi, ý tưởng tái kiến thiết trường học lấy Kyoto làm trung tâm không bao giờ xuất hiện lại lần thứ hai.

Ở trường Đại học Tokyo, các môn học như Quốc học, Hán học, Dương học được thiết lập và tư tưởng coi Quốc học là trọng tâm được xướng lên mạnh mẽ. Tuy nhiên trên thực tế do sự mâu thuẫn bên trong mà trường học không phát huy được chức năng của mình và dẫn đến tình trạng phải đóng cửa vào tháng 7 năm 1870. Tư tưởng giáo học dựa theo nguyên lí chính giáo đồng quy[(3)] cũng chấm dứt. Trước đó vào tháng 1 năm 1870, Trường đại học được tái tổ chức thành Đại học và các trường Daigaku Minamiko, Higashiko với tư cách là chi nhánh của trường đại học đã đứng ra độc lập.

Biệt lập với công việc trên, những người theo phái Dương học như Mitsukuri Rinsho, Kanda Takahira, Mori Arinori đã được Viện Thái chính[(4)] bổ nhiệm làm nhiệm vụ điều tra giám sát trường học. Dưới tay những người này, tháng 3 năm 1870, ***Đại học quy tắc, Trung tiểu học quy tắc*** được biên soạn và công bố nhằm thúc đẩy cải cách trường học. Theo ***Đại học quy tắc*** thì Đại học phải là đại học kiểu phương Tây với 5 khoa là Giáo khoa, Pháp khoa, Lí khoa, Y khoa dự bị và chính thức, Văn khoa. Theo quy định của ***Trung tiểu học quy tắc*** thì tiểu học là nơi trẻ em 6, 7 tuổi nhập học và học tập các môn phổ thông cùng với 5 môn chuyên khoa ở đại học, trung học sẽ tiếp nhận trẻ em ở độ tuổi từ 16 đến 22 để học về chuyên môn, những học sinh "*tuấn tú*" sẽ được gửi đến đại học và trung học nhằm đến mục tiêu thu hút nhân tài trong lòng quốc dân rộng lớn. Tuy nhiên, điều này mới chỉ dừng lại ở mức ý tưởng, sự triển khai chính sách giáo dục một cách chính thức còn phải đợi đến khi việc bãi bỏ các phiên (han) chuyển thành các tỉnh (ken) được thực thi.

Về giáo dục dành cho dân chúng, vào tháng 3 năm 1869, Chính phủ đã ban hành ***Phủ châu thi chính thuận tự*** quy định rằng ở các phủ, tỉnh phải lập các trường tiểu học để làm cho dân chúng hiểu được quốc thể, thời thế và giữ gìn phong tục. Đến tháng 8 cùng năm thì đặt thêm

Truyền giáo sứ tăng cường giáo hóa các tư tưởng như tư tưởng hoàng quốc, tư tưởng tôn kính thánh thần, sau đó vào tháng 2 năm 1870 tiếp tục ban bố chiếu chỉ ***Đại giáo tuyên bố*** về truyền giáo, tháng 4 năm 1872 thì tiến hành cải tổ thành Ban "*Thần chi*" nằm trong Bộ Giáo dục, đến tháng 5 đặt ra chức giáo đạo tăng cường giáo hóa dân chúng "*giữ gìn quốc thể, làm rõ đạo nghĩa quân thần, tăng cường giáo hóa*" (*Kiến nghị của Tá viện, **Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị**, quyển một).*

Đại giáo tuyên bố mặc dù có nội dung chủ yếu là các hoạt động truyền giáo nhưng do có một khoảng cách đối với trào lưu khai sáng và đảm nhận công việc này lại là các thần quan và tăng lữ, những người vốn có nguyên lý tư tưởng và ý tưởng khác nhau, cho nên hoạt động chỉ dừng lại ở việc tuyên truyền một cách chung chung về tư tưởng quốc thể lấy Thiên hoàng làm trung tâm. Về sau, vào tháng 4 năm 1875, đại học viện, nơi đào tạo những người làm nghề giáo đạo bị đình chỉ và hầu hết chúng trở thành hữu danh vô thực. Tháng 8 năm 1894, cuối cùng chức giáo đạo cũng chấm dứt.

Giáo dục ở các phủ, phiên (han) và tỉnh (ken)

Trong bối cảnh đó, ở các địa phương sự thành lập các trường học độc lập hay sự thiết lập, vận hành các tổ chức giáo dục là điều đáng lưu ý.

Ví dụ ở phủ Kyoto từ tháng 6 đến tháng 12 năm 1869 (năm Minh Trị thứ 2), các trường tiểu học như Trường tiểu học Ryuuchi, *Trường tiểu học Bangumi* đã có đến 64 trường được mở. Việc này một mặt thể hiện sự thử nghiệm trước sự chuyển đổi phương phâm giáo dục dân chúng của chính phủ; mặt khác là sự dò dẫm ban đầu về hành chính giáo dục thống nhất kiểu phương Tây, về chế độ học khu, nội dung giáo dục lấy tri thức làm trung tâm, chương trình, chế độ lên lớp theo năm căn cứ vào chế độ thi cử nghiêm ngặt để tiến tới trường học hiện đại.

Có thể nói đây là một bước tiến ban đầu của trường tiểu học hiện đại ở Nhật Bản.

Fukuzawa Yukichi khi thị sát trường học được sáng lập lúc đương thời đã ghi lại như sau: "*Việc chia thành phố ra thành 64 khu và phân chia trường học nói lên rằng họ đã có học về "lịch sử trường học" ở phương Tây. Ở mỗi khu này thiết lập một trường tiểu học. Ở trong khu vực đó không kể giàu sang phú quý hay nghèo khó, trẻ em nam nữ từ 7, 8 tuổi đến 13, 14 tuổi đều được phép đến đây học tập. Ở trong trường thì phân làm hai, cung cách giáo dục nam nữ cũng khác nhau, nói*

cách khác là học sinh ngồi riêng… Về số lượng học sinh trong trường tiểu học thì ở những trường ít là khoảng từ 70 đến 100, những trường nhiều từ khoảng 200 đến hơn 300 người. Trong trường học cực kì sạch sẽ, ở trên tường không hề có vết xây sát, chỗ ngồi cũng không hề có vết bẩn, không hề có sự khinh suất hay hỗn loạn, không có điểm nào vi phạm cả" (***Ghi chép về trường học Kyoto***, *tạp chí 50 năm tiểu học Kyoto*).

Ở các phiên (han) cũng vậy, ví dụ như ở phiên Shizuoka (tỉnh Shizuoka) tháng 1 năm 1869 đã thành lập trường tiểu học trực thuộc trường quân sự Numazu, nhận trẻ em 7, 8 tuổi nhập học, chia làm ba cấp lớp, ở đó các học sinh phải học đọc, viết, tính toán, địa lý, thể dục, bơi lội… Trường tiểu học này trở thành cơ sở giáo dục dự bị của trường quân sự với tư cách là cơ sở giáo dục chuyên môn. Đây là trường tiểu học được thành lập với mục đích đào tạo nhân tài đồng thời cũng là nơi sớm đưa vào các nguyên lý hiện đại như tổ chức hành chính lấy học khu làm trung tâm, nội dung chương trình giáo dục thống nhất, áp dụng chế độ thi cử, lên lớp… Cũng ở phiên (han) này, cho đến trước khi việc bãi bỏ phiên (han) thành lập các tỉnh (ken) được tiến hành, đã lấy trường tiểu học này làm mô hình mẫu để tổ chức ra các trường tiểu học cùng loại khác khắp trong phiên (han).

Bên cạnh đó, ở phiên (han) Fukushima (tỉnh Hiroshima), tháng 6 năm 1871 có trên 100 ngôi trường là nơi "*khai sáng*" được thành lập. "*Không phân chia sĩ, nông, công, thương*" trẻ em nam nữ từ 7 đến 13 tuổi tất cả được đến học tại các trường "*khai sáng*" và các môn học bắt buộc là Hướng dẫn về cách thức sản xuất, ***Thế giới quốc tận***[(5)], ***Vạn quốc lịch sử, Cùng lý đồ giải***"[(6)]… Sự phân biệt giữa võ sĩ với dân thường được xóa bỏ và ở đây có thể thấy rõ nỗ lực truyền dạy tri thức thực dụng của phương Tây và ý thức chạy đua với thời đại. Bên cạnh đó trong các trường tiểu học ở phiên (han) Kanazawa cũng như ở các phiên khác trên toàn quốc đã xuất hiện nhiều sự thử nghiệm tiến hành thành lập và vận hành các trường tiểu học kiểu Tây Âu.

Cũng khoảng thời gian này, tỉnh Kanagawa có các trường địa phương và ở Nagoya thì có các "*nghĩa trường*" với số lượng được thành lập vượt quá con số 400. Các trường tiểu học của các phủ, phiên (han) và tỉnh (ken) này cho dù mức độ có khác nhau nhưng đều có những điểm chung là được thành lập với tư cách là cơ sở giáo dục sơ cấp thống nhất và do đó nó có tổ chức hành chính tập quyền, có chuẩn bị chế độ sách giáo khoa và nội dung giáo dục mang tính hiện đại, cố gắng đảm bảo có được những giáo viên có tư chất nhất định. Về sau, các trường này đã đóng vai trò tiên phong khi chính phủ thực thi giáo dục tiểu học.

Tuy nhiên, ngay cả những chuyển động này cũng chưa giải quyết được các vấn đề quan trọng có liên quan đến việc lựa chọn chính sách như cuối cùng thì các lớp học trong chùa sẽ được thanh toán như thế nào, có nên cải tạo để biến chúng trở thành những trường tiểu học hiện đại hay không. Bên cạnh đó sẽ thống nhất như thế nào giữa giáo dục sơ cấp nhằm đào tạo nhân tài với giáo dục quốc dân là giáo dục cơ sở nhằm phục vụ cuộc sống của dân chúng. Thêm vào đó ở giai đoạn mà quốc gia thống nhất mang tính trung ương tập quyền chưa hình thành thì đó cũng chỉ mới dừng lại là những bước đi dò dẫm mang tính cá thể.

Ban hành học chế

Tháng 8 năm 1871 (năm Minh Trị thứ 4), cuộc đảo chính nhằm tiến hành phế bỏ các phiên (han) chuyển thành các tỉnh (ken) với sự tham gia của 1 vạn binh sĩ thuộc các phiên Satsuma, Choshu, Tosa diễn ra. Kết quả là trật tự quốc gia phân quyền phủ - phiên - tỉnh bị giải thể và quốc gia thống nhất trung ương tập quyền được ra đời trong phút chốc. Sự thống nhất dân tộc và nền tảng kinh tế quốc dân đã được tạo ra. Có thể nói, chính quyền thời kì này thực chất nằm trong tay Kido, Okubo. Thực sản hưng nghiệp, khai sáng văn minh, phú quốc cường binh, những chính sách Âu hóa đã được xúc tiến chính thức và mạnh mẽ. Sự hóa thân của tầng lớp quan liêu "*chí sĩ*" vốn thuộc phái Tôn di với trung tâm là các phiên Satsuma, Chosu quả thật rất ấn tượng. Với họ thì việc đạt được sự độc lập từ các liệt cường Âu Mĩ là vấn đề ưu tiên số một. Sự choáng váng khi biết được sức mạnh quân sự, sự giàu có của các liệt cường trong cuộc Duy tân cuối thời Mạc phủ đã trở thành tiền đề, tiêu chuẩn và phương hướng của việc lựa chọn chính sách. Có thể nói Tây Âu hóa là sự lựa chọn tất yếu.

Từ đây trở đi khoảng hơn 10 năm, xã hội dốc sức cho Tây Âu hóa, các vật dụng mang tính khai sáng ở đủ mọi lĩnh vực trở nên thịnh hành và các sản phẩm văn minh phương Tây trở nên đầy ắp. Cuốn sách giải thích tình hình phương Tây, lí giải tính tất yếu của văn minh hóa mang tên ***Khuyến học*** của Fukuzawa Yukichi được phát hành tới mấy chục vạn bản, được bán hết một cách nhanh chóng và nghe nói là còn có rất nhiều bản in lậu, in giả nữa.

Sau khi bãi bỏ các phiên (han) và thành lập các tỉnh (ken) vào ngày 2 tháng 9, Bộ Giáo dục được thành lập với tư cách là nơi đảm nhận lĩnh vực văn hóa, tư tưởng của chính sách Tây Âu hóa, văn minh hóa. Ngay sau khi Bộ Giáo dục được thành lập, 12 người thuộc phái Dương học như Mitsukuri Rinsho, Uchida Masao đã có nhiệm vụ kiểm tra giám sát *Học*

chế. Hình thức tồn tại của hệ thống trường học toàn quốc, hành chính giáo dục… bắt đầu được nghiên cứu. Ngày 5 tháng 9 năm 1872 kết quả của quá trình đó là ***Học chế*** được công bố. Trước ngày công bố, tức là ngày 4 tháng 9, bản bố cáo số 21 của Viện Thái chính được đưa ra (thông thường người ta gọi nó là *"Mệnh lệnh về sự khuyến học"*) và tinh thần cơ bản của nó được truyền ra toàn quốc.

Và như thế, giáo dục không còn là thứ giải trí hay sở thích của một bộ phận võ sĩ nữa mà về cơ bản đã trở thành thứ để "*tu thân, khai trí, phát triển tài năng*", "*toàn thể nhân dân*" được kì vọng là sẽ "*không có nhà nào thất học và trong mỗi nhà sẽ không có người nào thất học*", tất cả người dân đều được học hành và mục đích của việc công bố ***Học chế*** nhằm thực hiện điều đó được tuyên bố rộng rãi ra khắp nước. ***Học chế*** là pháp chế giáo dục thống nhất thuộc trường phái phương Tây với quy mô toàn quốc được thực thi đầu tiên ở Nhật Bản.

Căn cứ vào đây mà hành chính giáo dục được thống nhất lại bởi Bộ Giáo dục và hành chính giáo dục mang tính trung ương tập quyền đã được thực hiện. Hành chính giáo dục địa phương được chia thành Đại học khu (toàn quốc chia làm 8 khu vực), Trung học khu (trong mỗi Đại học khu lại phân ra 32 khu vực), Tiểu học khu (trong mỗi Trung học khu lại phân ra 30 khu vực nhỏ). Bộ Giáo dục với tư cách là cơ quan hành chính giáo dục tách biệt khỏi cơ quan hành chính nói chung có Đốc học Bản cục, ở Đại học khu có Đốc học cục, ở Trung học khu có cơ quan điều tra giám sát học khu.

Trường học được chia thành trường tiểu học, trường trung học, trường sư phạm, trường đại học, trường chuyên môn. Trường tiểu học được chia thành Tiểu học bậc thấp (6, 7 tuổi) và Tiểu học bậc cao (10 - 13 tuổi). Bên cạnh đó còn có Tiểu học dành cho học sinh nữ, Tiểu học ở thôn làng, tiểu học dành cho học sinh nghèo. Ở Tiểu học bậc thấp có tất cả 14 môn học là Chính tả, Thư pháp, Từ ngữ, Hội thoại, Đọc sách, Tu thân, Giáo khoa, Văn pháp, Tính toán, Phương pháp dưỡng sinh, Địa lý, Vật lý, Thể dục, Ca hát và đây trở thành nền tảng của văn hóa quốc dân.

Trẻ em sau khi tốt nghiệp tiểu học thì tuần tự tiến lên học ở trung học, đại học. Ở trung học lại chia thành Trung học bậc thấp (14 - 16 tuổi) và Trung học bậc cao (17 - 19 tuổi). Các trường nông nghiệp, công nghiệp, thương nghiệp… đều thuộc loại trường trung học. Bên cạnh đó còn có các trường chuyên môn, nơi có các giáo viên là người nước ngoài giảng dạy (16 tuổi trở lên), các trường sư phạm đào tạo giáo viên và trường đại học với tư cách là nơi giáo dục chuyên sâu về một chuyên môn nào đó.

Chính phủ coi việc tăng cường giáo dục sư phạm và giáo dục tiểu học

là vấn đề chính sách tối ưu tiên vì thế đã liên tục đưa ra nhiều chỉ thị đối với phủ, tỉnh. Đặc biệt việc đảm bảo có được đủ số giáo viên (trên 20 tuổi, tốt nghiệp trường sư phạm và lấy được giấy phép hành nghề) là công việc khá khó khăn cho nên vào tháng 7 năm 1872 bên cạnh việc thành lập trường sư phạm đầu tiên ở Tokyo, năm sau rồi năm sau nữa ở từng học khu đại học các trường sư phạm gấp rút được thành lập đảm nhận đào tạo giáo viên chính quy.

Và như thế, với tư cách là một trong những chính sách trọng yếu nhất nhằm thực hiện khai sáng văn minh, phú quốc cường binh, phát triển công nghiệp, giáo dục đã được xây dựng và mạng hệ thống đã vươn rộng ra khắp nước. Bên cạnh đó, phía trên các trường học sơ cấp, các trường trung học, đại học và các trường chuyên môn liên tiếp được mở ra. Một số lượng lớn người nước ngoài cũng được mời đến làm việc đã đóng vai trò lớn trong việc giới thiệu, phổ cập văn hóa phương Tây, xúc tiến quá trình hiện đại hóa.

Thực tế của học chế

Sau khi công bố ***Học chế***, từ năm 1873 (năm Minh Trị thứ 6) đến 1875, các trường tiểu học mới được xây dựng ở khắp các địa phương. Trong phần lớn các trường hợp, chi phí xây dựng chủ yếu lấy từ kinh phí của thôn làng và tiền quyên góp. Không phải ngôi trường nào cũng có thể sánh được với kiến trúc kiểu phương Tây lộng lẫy được xây dựng từ ban đầu của Trường khai trí Matsumoto tỉnh Nagano. Tất nhiên buổi đầu phần lớn người ta sử dụng các lớp học vốn có trong chùa hay chuyển mục đích sử dụng của các tự viện. Và tiếp theo những nơi này được xây dựng lại để trở thành trường học thực sự. Khi nhìn vào bản danh sách ghi tên những người đã đóng góp tiền cho việc kiến thiết trường tiểu học ở các địa phương số tiền đóng góp rất đa dạng và có những khoản tiền đóng góp khổng lồ. Lòng mong mỏi về sự nghiệp khai hóa văn minh của dân chúng thời đó quả thật đáng kinh ngạc.

Những trường tiểu học như thế này đương thời được vận hành theo những quy định do Bộ Giáo dục công bố trong ***Tiểu học giáo tắc***. Ở đó các nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục sau được lựa chọn. Dưới đây là một phần của "*Đệ bát cấp*" (học sinh năm thứ nhất).

Học vần (cách dùng Kana)[7] *mỗi tuần 6 chữ, mỗi ngày 1 chữ.*

Cho học sinh xếp theo thứ tự không bỏ sót một học sinh nào, căn cứ sắp xếp là sự thông minh để bắt đầu bài học. Dùng tranh cuộn chơi trò câu đố, giáo viên viết lên bảng và giải thích. Chọn một học sinh đã

được học ngày hôm trước viết lên tấm bảng câu trả lời sao cho các học sinh khác không nhìn thấy, sau đó các học sinh còn lại sẽ viết lên bảng của mình câu trả lời, viết xong thì giơ bảng lên để so sánh, nếu sai thì sẽ chọn học sinh nào đó để sửa lại cho đúng.

Cách đọc từ ngữ: Mỗi tuần 6 chữ, mỗi ngày 1 chữ.

Học sinh bắt buộc phải đọc các từ giáo huấn, giáo viên giải thích các từ ngữ, đồng thời viết các từ đó lên bảng, cho học sinh tập đọc to các từ đó. Tuy nhiên, mỗi ngày cần phải làm cho học sinh học thuộc phần đã học ở ngày hôm trước.

Tu thân (thuyết luận về hành vi cư xử): Một tuần 2 chữ cứ cách hai ngày dạy một chữ. Giải thích về "Dân gia đồng mông", luận giải về "Đồng mông giáo thảo"

*(**Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị**, quyển 1).*

Về khóa trình giáo dục, người ta vận dụng y nguyên khóa trình giáo dục của trường tiểu học Mỹ khi đó. Từ tháng 8 năm 1872 còn có sự chỉ đạo của M.Scott vốn dạy ở trường sư phạm. Từ điều hành trường học, điều hành lớp học, cho đến các chỉ đạo chi tiết đều được biên dịch và sau đó cả sách giáo khoa cũng đều là các cuốn sách dịch.

Trong cuốn ***Sách tập đọc tiểu học*** rất nổi tiếng của Bộ Giáo dục (xuất bản năm 1873) có đoạn như sau: "*Hãy nhìn chú mèo kìa! Chú đang ở trên giường. Hãy đùa chú mèo xinh chơi, hãy nhảy lên giường. Bạn hãy đuổi bắt lấy chú mèo nào. Khi đặt lên bàn tay, chắc chắn chú mèo sẽ cắn lấy tay tôi*"[8] Trẻ em khi đi học được nhận một bộ đồ dùng học tập gồm sách giáo khoa, phấn, bút chì, bút đá, bảng đá, giấy... chi phí này về nguyên tắc là khoản phí tốn nằm ngoài 50 xu tiền học phí mỗi tháng. Đối với những phụ huynh sống trong các ngôi làng có nền kinh tế vật đổi vật thì đây quả là khoản chi phí khá lớn, thêm vào đó trẻ em đi học làm mất đi nguồn lao động của gia đình, do đó không phải cha mẹ nào cũng đồng ý cả hai tay cho con cái đến trường. Vì thế khi ***Học chế*** mới được ban hành cùng với sự phản đối chế độ trưng binh, đòi giảm địa tô là yêu cầu đòi "*miễn giảm học phí tiểu học*". Nó đã dẫn tới sự hình thành phong trào nông dân ở các tỉnh và có cả những trường tiểu học đã bị đốt cháy.

Đương nhiên tỉ lệ học sinh đi học cũng thấp, đặc biệt là tỉ lệ đi học của học sinh nữ.

Số trường học, số giáo viên và số người đi học (những năm 1870)

Năm học	Số trường học	Số giáo viên	Số người đi học	Tỉ lệ đi học (nam-nữ)%
1874 (năm Minh Trị thứ 7)	20.017	36.866	1.714.768	32,30 (46,17-17,23)
1879 (năm Minh Trị thứ 12)	28.025	71.046	2.315.070	41,16 (58,21-22,59)

(Dẫn theo "Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị")

Mặt khác, liên quan đến giáo dục trung học và đại học, chính phủ ngay từ sớm đã tuyển dụng nhiều người nước ngoài. Chính phủ không hề ngần ngại dành phần đãi ngộ tương xứng đối với những trí thức người nước ngoài để qua họ truyền bá, giới thiệu văn minh, văn vật hiện đại. Tại các cơ quan hành chính của các bộ, tỉnh, ngân sách dành trả lương cho người lao động nước ngoài cũng chiếm đến 4-5% ngân sách của bộ, tỉnh đó. Đặc biệt đối với Bộ Công nghiệp nơi đảm nhận nhiệm vụ hiện đại hóa thì ngân sách trả lương cho người nước ngoài chiếm đến 50% ngân sách của bộ (Yamazumi Masami, ***Lược sử giáo dục Nhật Bản***). Bên cạnh đó, chính phủ cũng gửi nhiều học sinh đến học ở Mĩ, Anh, Pháp với hy vọng rằng những kiến thức mà họ học được sẽ trở thành kim chỉ nam cho công cuộc hiện đại hóa của quốc gia và trên thực tế sau khi các học sinh này về nước đã phát huy được vai trò đó. ***Sự mở cửa của giáo dục Nhật Bản***, Miyoshi Nobuhiro.

2. Phong trào Tự do dân quyền và giáo dục

Sự thay đổi pháp chế giáo dục

Học chế dần dần đã khẳng định được vị trí góp phần tạo ra "*quốc dân*" mới mang tính hiện đại và khai sáng văn minh. Tuy nhiên, giống như trước đó tôi đã đề cập, ***Học chế*** cũng làm cho cuộc sống của quốc dân phải chịu một gánh nặng. Những gia đình có trẻ em bất chấp địa vị, nghề nghiệp, giàu nghèo đều oằn lưng vì gánh nặng kinh tế, thêm nữa trường học vốn là thực thể trước đó chưa hề tồn tại với những yếu tố mới đã trói buộc và làm thay đổi cuộc sống của người dân. Khi khai sáng văn minh tiến triển và một loạt các cuộc nổi dậy của võ sĩ nổ ra, tiếp sau là phong trào Dân quyền dâng cao, chính phủ đã coi việc đối phó với sự

căng thẳng và bất hợp lý là nhiệm vụ ưu tiên, trước tiên là lùi chính sách giáo dục về hướng "*Tự do chủ nghĩa*" nhằm làm cho nó thích ứng với chế độ xã hội. Tháng 9 năm 1879 (năm Minh Trị thứ 12), ***Học chế*** bị đình chỉ và ***Sắc chỉ giáo dục*** được ban bố.

Sắc chỉ giáo dục có tất cả 47 điều là tập hợp các quy định đơn giản. Hầu hết trong số đó là các quy định liên quan đến trường sư phạm và trường tiểu học, các trường học khác lần lượt được đề cập đến trong từng điều một. Về trường tiểu học thì "*Trường tiểu học với tư cách là nơi cung cấp cho trẻ em giáo dục phổ thông, các môn học sơ bộ là Đọc sách, Tập viết, Tính toán, Địa lý, Lịch sử, Tu thân, tùy theo tình hình địa phương mà thêm vào các môn Vẽ, Hát xướng, Thể dục, cùng các môn Vật lý, Sinh vật đại cương. Đặc biệt đối với các học sinh nữ thì cần thiết lập môn May vá thêu thùa*" (điều 3).

Độ tuổi đi học là từ 6 đến 14 tuổi (8 năm). Trường tiểu học mặc dù về nguyên tắc là 8 năm (3 năm cho bậc sơ cấp, 3 năm cho bậc trung cấp và 2 năm cho bậc cao) nhưng tùy theo tình hình của địa phương mà có thể rút ngắn xuống 4 năm, trong 4 năm này thì quy định mỗi năm phải tiến hành giờ học từ 4 tháng trở lên. Để thành lập hay chấm dứt các trường tư thì thống đốc các phủ, tỉnh chỉ cần gửi lệnh đến các viên quan phụ trách giáo dục ở địa phương là đủ. Bên cạnh đó chế độ học khu trong ***Học chế*** bị đình chỉ, sự phân chia khu vực hành chính giáo dục được thống nhất với sự phân chia khu vực hành chính nói chung. Để điều hành sự vụ hành chính giáo dục, Ủy viên học vụ được tuyển chọn theo chế độ bầu cử công khai mới được đặt ra, vấn đề chi phí cho giáo dục của người dân giờ đây được ghi là "*tạo điều kiện thuận lợi*" và sự thống chế trung ương của hành chính giáo dục và trường học được trung hòa. Dưới thể chế được quy định bởi ***Sắc chỉ giáo dục***, giáo dục trường học đã thoái lui ở từng phương diện, việc thực thi các chính sách hành chính cũng teo lại, tỉ lệ học sinh nhập học và đến trường mỗi ngày mỗi giảm.

Tuy nhiên sự tự do hóa này là kết quả của sự lựa chọn chính trị và nó chỉ dừng lại là thứ có tính chất tạm thời. Cuối cùng khi đã kiểm soát được tình hình phong trào Dân quyền và sự bất mãn trong xã hội, chính quyền đã bắt tay với phái bảo thủ ở trong triều, phục hồi lại hoạt động giáo dục trung ương tập quyền mang tính kiểm soát cao. Bên cạnh đó, do lần này là cuộc cải cách có liên kết với phái bảo thủ cho nên nó xuất hiện một cục diện mới: sự kiểm soát nội dung giáo dục trong chính sách.

Theo ***Sắc lệnh cải cách giáo dục*** tháng 12 năm 1880, khóa trình giáo dục ở trường tiểu học là trên 3 năm và dưới 8 năm, số ngày tiến hành giờ học mỗi năm là 32 tuần trở lên, số giờ học là từ 3 đến 6 giờ.

Thời gian đi học bắt buộc là 3 năm, mỗi năm 16 tuần trở lên, sau khi kết thúc 3 năm nếu không có lý do thích hợp thì vẫn phải tiếp tục việc học tập. Thêm nữa vấn đề thành lập hay đình chỉ các trường tiểu học giờ đây chuyển về tay các viên quan phụ trách giáo dục ở địa phương và Ủy viên học vụ cũng chuyển sang chế độ do người đứng đầu cơ quan hành chính bổ nhiệm. Mối quan hệ giữa hành chính giáo dục và trường học được mật thiết hóa, những quy định về hoạt động thường ngày của trường học hay nội dung, chương trình giáo dục được tăng cường, sự tăng cường nghĩa vụ bắt buộc đối với cha mẹ, người giám hộ cũng liên tiếp được quy định. Môn học Tu thân được nâng lên thành môn hàng đầu, giáo dục đạo đức theo những quy chuẩn của Nho giáo giờ đây đặc biệt được coi trọng.

Chủ nghĩa Nho giáo

Đi cùng với sự tranh giành quyền lực trong nội bộ chính phủ mới, làn sóng Tây Âu hóa vốn lan truyền với tốc độ nhanh giờ đột ngột bị phanh lại. Trước đó, từ cuối năm 1871 (năm Minh Trị thứ 4) đến tháng 9 năm 1873, sứ đoàn Iwakura[(9)] một mặt đã đem lại sự phát triển cho quá trình Tây Âu hóa mặt khác đã tạo ra sự đối lập giữa phái được cử đi châu Âu và phái ở lại trong chính phủ. Sự đối lập này đã làm phát sinh sự phản kháng của Saigo Takamori, Thư tuyên bố thành lập Dân tuyển nghị viện (tháng 1 năm 1874) của Itagaki Taisuke, Soejima Taneomi. Sau một loạt các cuộc tranh giành vũ trang mà đỉnh điểm là cuộc chiến tranh Tây Nam[(10)], phái chống đối và phái đóng vai trò nòng cốt chống cựu chính phủ trong cuộc chính biến năm Minh Trị thứ 14 đã công kích phái chủ lưu là chính phủ quân phiệt chuyên chế, đồng loạt thành lập các chính đảng, tiến hành phong trào vận động thành lập quốc hội, áp đảo chính phủ và xác lập được quyền lãnh đạo chính trị. Sự thành lập Đảng Tự do với vai trò trung tâm của Itagaki Taisuke (tháng 10 năm 1881), sự thành lập của Đảng Cải tiến lập pháp với vai trò trung tâm của Okuma Shigenobu (tháng 4 năm 1882) đã thể hiện một cách rõ ràng động thái đó. Tuy nhiên sự chống đối của Itagaki vốn được coi là thủ lĩnh của phái tư tưởng Pháp, Okuma vốn được coi là thủ lĩnh của phái tư tưởng Anh có ý nghĩa biến tư tưởng Pháp, tư tưởng Anh thành tư tưởng chống chính phủ. Tuy nhiên do lúc đương thời việc Tây Âu hóa được mặc nhiên coi như là sự Mĩ hóa, Pháp hóa, Anh hóa cho nên việc làm trên đã tạo ra một “lỗ hổng” lớn trong tư tưởng về quyền lực.

Trong bối cảnh ấy, những người trước đó mong muốn một quốc gia thống nhất với chính quyền thuộc về những người thân cận với Thiên

hoàng như các học giả phái Quốc học, các Nho gia đã bị loại bỏ ra khỏi các chức vụ thuộc Viện Thái chính, một số ít còn ở lại trong cung làm các chức vụ như Thị độc, Thị bổ. Tuy nhiên, những người này do là nhóm người ở gần Thiên hoàng cho nên chiếm được sự tín nhiệm của Thiên hoàng và dần dần đã giành được quyền phát ngôn chính trị. Đặc biệt, Motoda Nagagine theo đuổi giấc mộng nhất thể hóa nội cung và chính phủ đã tiến hành các hoạt động nhằm thực hiện thống hợp quốc dân dưới quyền uy của Thiên hoàng.

Minh chứng cho điều là này sự đưa thánh chỉ giáo học đến Viện thái chính (tháng 8 năm 1879). Ngày nay, người ta đã chứng minh được chính Motoda là người chấp bút nhưng khi ấy nó được coi là lời nói của Thiên hoàng về việc tái sinh Nho giáo trong giáo dục, dùng Nho giáo để sửa đổi tư tưởng quốc dân do quá trình Tây Âu hóa đã phá hoại tư tưởng của quốc dân.

Đương thời, Tham nghị nội vụ Ito Hirobumi đã cười bỏ qua mà không hề đưa ra lời phản biện nào đối với Thị bổ Motoda Nagagine. Đương thời quyền lực của Thiên hoàng là như thế. Trong thời kì này, tính nhất thể của các Thái chính quan thuộc phái Khai sáng văn minh ở trong cung được duy trì.

Tuy nhiên, trong bối cảnh phong trào Tự do dân quyền ngày càng quyết liệt tình hình đã đổi khác. Tính thống nhất của tân chính phủ với tư cách là phái chủ trương khai sáng văn minh đã bị sụp đổ, ngược lại phái chủ lưu đã câu kết với nhóm thân cận Thiên hoàng tạo ra thế lực chính trị mới. Từ năm 1880 đến năm 1881, phê phán trí dục vạn năng và coi trọng giáo dục đạo đức được xướng lên, kể cả những nhân vật có mối quan hệ thân mật với nhóm ở gần Thiên hoàng như Kono Togama, Fukuoka Takachika cũng được cử làm Thái chính quan đảm nhận chính sách văn hóa, giáo dục. Hơn nữa Nishimura Shigeki, một nhà nho, cũng trở thành người đứng đầu cơ quan hành chính về sách giáo khoa. Trong bản ***Ấu học cương yếu***, ban hành tháng 12 năm 1882 và được chuyển tới các viên chức phụ trách giáo dục đứng đầu ở các địa phương thì ở đây nó không phải chỉ có sự thay đổi khi đưa Nho giáo vào giáo dục trường học mà nó còn tạo ra khuynh hướng mới trong việc xác lập chính sách. Đó là việc Thiên hoàng có mối quan tâm lớn tới giáo dục và trực tiếp can dự vào giáo dục. Fukuzawa Yukichi đã than thở về động thái này như sau: "*Năm Minh Trị thứ 14-15, chính phủ thật kì lạ lại đề xướng việc đưa Nho giáo vào giáo dục. Bộ Giáo dục dưới cái tên kiểm định sách đọc trong trường học đã cho thu thập tất cả các sách viết, dịch trong xã hội lại, triệu tập các chức dịch của Bộ Thẩm định để quyết định xem cho phép hay không cho phép dùng các cuốn sách đó,*

*đồng thời còn kêu gọi, yêu cầu biên soạn các sách đọc về Nho, Lão vốn đã lỗi thời và trong bối cảnh như thể trào lưu phục cổ đang hồi sinh trong thế giới văn minh, các cuốn sách do Fukuzawa biên soạn vốn được dùng làm sách đọc trong trường học bị coi là hữu hại vô lợi và chỉ có một bộ phận là qua kiểm định. Điều đó thật là kì quặc" (**Fukuzawa toàn tập**, quyển 1*).

Giáo dục chủ nghĩa Pestalozzi

Sự thay đổi pháp chế giáo dục như ***Học chế, Sắc chỉ giáo dục, Sắc chỉ giáo dục sửa đổi***, sự xuất hiện của Nho giáo, giáo dục bị lôi cuốn vào cơn sóng chính trị kết cục đã làm cho trường học và hệ thống giáo dục không thể không có mối liên quan đến việc đạt được các vấn đề chính trị nào đó. Một điều không thể tránh khỏi. Tuy nhiên trường học một khi được hệ thống hóa và chuyển động thì ở đó cũng sẽ hình thành nên logic độc lập. Bất chấp những giành giật chính trị dữ dội của thời kì Tự do dân quyền, những năm 1880, trong nội Bộ Giáo dục trường học là thời kì hoàng kim của giáo dục theo chủ nghĩa Pestalozzi[(11)] - chủ nghĩa tự do sau thời khai sáng văn minh. Nền giáo dục dựa trên chủ nghĩa Pestalozzi đã từng làm mưa làm gió ở Mĩ không phải là những giờ học cá biệt giống như giờ học ở các lớp học trong chùa mà trường học sẽ được chia ra thành các lớp và hoạt động giáo dục sẽ được diễn ra dưới hình thức: các giờ học không chỉ đơn giản là ghi nhớ tri thức mà để khơi dậy cảm giác của trẻ em. Các "*giờ học phát triển*" được tiến hành có sử dụng các vật thật, tranh vẽ và các câu hỏi đáp được lặp đi lặp lại. Trẻ em từ chỗ dần quen với thế giới mới mẻ là trường học chuyển sang say mê thế giới đặc biệt này.

Nói tóm lại, giáo dục dựa trên chủ nghĩa Pestalozzi được truyền vào thông qua những người như M.S.cott đã đề cập trước đó, bên cạnh đó còn được du nhập thông qua các cuốn sách dịch mà Bộ Giáo dục đóng vai trò trung tâm. Những cuốn sách giới thiệu chủ nghĩa Pestalozzi như cuốn ***Bách khoa toàn thư giáo đạo thuyết*** (Chambers biên soạn, Mitsuri Rinsho dịch, 1973), ***Lý luận giờ học của Pagei*** (Calkins biên soạn, Kurosawa Hisato dịch, 1876) là những cuốn sách hay được tìm đọc.

Bước vào năm 1880, du học sinh được phái đi học ở nước ngoài lần lượt trở về. Trong lĩnh vực giáo dục, Izawa Shuji, Takamine Hideo đã về nước mang theo lí luận giờ học mới nhất của Mĩ là phương pháp giảng dạy theo học thuyết phát triển và ra sức phổ cập nó. Nhờ sự nỗ lực giới thiệu của họ, đặc biệt là không lâu sau khi thành lập, trường sư phạm

Tokyo đã tiếp nhận nguyên lí phương pháp này và phổ quát nó, dựa trên giáo án đã được chuẩn bị sẵn từ trước, các quá trình ôn tập, giảng dạy, luyện tập, chuẩn bị cho bài mới được tiến hành tuần tự và hình thức học tập hiện đại đã được xác lập. Các cuốn như ***Giáo dục học*** của Izawa (1872), ***Sửa đổi kĩ thuật giảng dạy*** do Wakabayashi Torasaburo, Shirai Kowashi biên soạn (1873-1874), ***Lý luận tân giáo dục*** do Johonnot biên soạn, Takamine dịch (1885) đương thời đã trở thành những cuốn sách kinh điển về giáo dục học theo chủ thuyết phát triển. Trong phần mở đầu cuốn ***Sửa đổi kĩ thuật giảng dạy*** ở mục 1 "*Chủ nghĩa giảng dạy*" có viết: "*Những chủ nghĩa được viết ở trên với tư cách là những gì được hình thành và tích lũy từ lí luận và kinh nghiệm của Pestalozzi và các nhà giáo khác hiện tại được đa phần các nhà giáo dục công nhận*". Mục này cũng dẫn ra 9 nguyên tắc.

1. *Hoạt động là thiên tính của trẻ em, cần làm cho trẻ em quen với động tác và luyện tập tay.*
2. *Cần phải phát triển các năng lực của trái tim tuân thủ theo trật tự của tự nhiên.*
3. *Cần phải xuất phát từ 5 giác quan và làm cho trẻ phát hiện ra sự vật chứ không phải chỉ là thuyết minh những thứ đó.*
4. *Cần phải dạy tất cả các môn học với nội dung căn bản.*
5. *Tiến dần từng bước, từng bước một.*
6. *Cần đạt được những điểm quan trọng cho dù bằng cách trực tiếp hay gián tiếp.*
7. *Quan niệm cần đi trước sau đó mới tới biểu hiện bên ngoài.*
8. *Đi từ cái đã biết đến cái chưa biết, từ cái hữu hình đến cái vô hình, từ đơn giản đến phức tạp, từ gần đến xa, từ đơn giản đến phức tạp.*
9. *Trước tiên là tổng hợp sau đó là phân tích.*

Các giờ học trên thực tế được tiến hành dựa trên ***Tiểu học giáo tắc*** của Bộ Giáo dục (ban hành tháng 10 năm 1872) hoặc là ***Hạ cấp tiểu học giáo tắc*** (ban hành tháng 2 năm 1873) của Trường Sư Phạm. Đặc biệt ***Tiểu học giáo tắc cương lĩnh***, công bố vào tháng 5 năm 1881, đã lần đầu tiên chỉ ra một cách có hệ thống các nguyên lí chung nhất của khóa trình giáo dục, khẳng định quyền hạn biên soạn khóa trình giáo dục giới hạn trong tay Bộ Giáo dục, các bước giảng dạy được xác định trên cơ sở cân nhắc tới sự phát triển tâm tính của trẻ em và tương ứng với nó các điểm chính của giảng dạy được quy định, sách giáo khoa được biên soạn dựa trên các điểm chính này và nó có tính thống nhất ở từng

phủ, tỉnh. Việc khóa trình giáo dục được tạo thành từ các bản ***Giáo tắc yếu cương*** như thế này có sự đóng góp từ các hoạt động của Izawa, Takamine với tư cách như là tiền đề.

Sự thành lập các tổ chức dân quyền và cải cách giáo dục trung học

Trong thời kì phong trào Tự do dân quyền phát triển mạnh, phương hướng chỉ đạo chính sách của chính phủ đã trở nên lúng túng và sự thiếu vắng các mô hình ngày càng trở nên trầm trọng. Có thể nói những cuộc thử nghiệm và sai lầm trong giáo dục đã thể hiện rõ điều đó.

Ở điểm này thì lý luận của phái Dân quyền là lý luận xã hội cận đại cổ điển của Châu Âu sau thời kì Khai sáng có thể nói đó là lý luận cận đại hóa chính thống. Và hơn nữa cũng có thể nói nó mang trong mình cả tính chính thống về mặt xã hội. Phần lớn tư duy về giáo dục của những người theo phái này đương nhiên là lý luận giáo dục theo chủ nghĩa tự do mang tính cổ điển. Giáo dục được tổ chức nhằm thực hiện các quyền tự nhiên của con người và bằng việc xúc tiến điều đó, thế giới sẽ được văn minh hóa đồng thời sự phát triển, giàu mạnh của mỗi quốc gia sẽ được đảm bảo. Đương nhiên, giáo dục không phải là sự can thiệp mà giáo dục phải là tự do (cũng có một số người như Nakae Chomin cho rằng để thực hiện được tự do thì "*can thiệp*" là cần thiết).

"*Nhân dân Nhật Bản dạy gì, học gì đều là tự do*" (Ueki Emori*, **Dự thảo hiến pháp nước Nhật**, điều 59,* tháng 8 năm 1881).

"*Giáo dục quốc dân cùng với văn học được can thiệp thông qua pháp luật*" (Risshisha, ***Đề án dự thảo hiến pháp Nhật Bản**, điều 45,* tháng 9 năm 1881).

"*Yêu cầu được tiếp nhận giáo dục phổ thông của trẻ em là quyền lợi cố hữu. Cha mẹ phụ huynh không được có hành động ngăn cấm mà phải có nghĩa vụ đảm bảo đưa giáo dục phổ thông cho trẻ em*".

*(Akamatsu Jiro, **Lý luận về giáo dục cưỡng bách**, Tạp chí **Tân giáo dục**, số 85*).

Lý luận giáo dục của những người theo phái này trong giáo dục sơ cấp chủ trương tự do giáo dục và phê phán sự can thiệp của chính phủ vào giáo dục. Về nội dung giáo dục thì điểm chung là chủ trương nhấn mạnh chủ nghĩa tự do mang tính khai sáng của phương Tây, trật tự của xã hội công dân và quyền lợi của con người, coi trọng khoa học tự nhiên. Về phương pháp giáo dục thì đa số đánh giá cao "*chủ nghĩa phát triển*"

theo nghĩa rộng.

Với tư cách là thực tiễn giáo dục của phái Dân quyền, sự thành lập các cơ sở giáo dục trung học do các tổ chức dân quyền tiến hành là điểm đáng chú ý.

Ở các cơ sở như Lập chí học xá của Tosa, Thạch dương quán của Fukushima, Thiên kiều nghĩa thục ở Kyoto, các môn học với tiêu chuẩn cao như Chính trị học, Kinh tế học, Lịch sử học được giảng dạy, các cuốn sách như ***Khế ước xã hội*** của Rousseau, ***Kinh tế luận*** của Mill, ***Lập hiến chính thể luận*** của Spenser, ***Quốc phú luận*** của Smith được sử dụng như sách giáo khoa tại các cơ sở giáo dục này. Phần đông các thanh niên có triển vọng trong thời kì này đều học tập ở các ngôi trường trung học hoặc các trường học của phái Dân quyền và trở thành các nhà hoạt động, các nhà lãnh đạo ở địa phương. Đương thời, các trường trung học với tư cách là cơ sở giáo dục phổ thông trung học đã phát huy chức năng là trung tâm văn hóa của khu vực (các phiên cũ). Những ngôi trường này cho dù có mối quan hệ với chế độ đi chăng nữa thì phần lớn đều nằm dưới sự kiểm soát của tầng lớp có danh vọng ở địa phương vốn - nhà hoạt động dân quyền. Tuy nhiên để có được tư cách như là cơ sở giáo dục dự bị cho việc học tiếp lên cao phải chờ đến sự xuất hiện của Mori Arinori.[(12)]

Các trường trung học đương thời phát huy chức năng độc lập vừa giảng dạy các tri thức tân tiến của Âu Mĩ vừa thuyết giảng về ý thức "*chí sĩ hiền nhân*" và đóng vai trò là cơ quan đào tạo ra các nhà lãnh đạo chính trị. Về sau, Bộ trưởng giáo dục Mori đưa ra chính sách kiểm soát các trường trung học ở địa phương cũng xuất phát từ lí do trên. Để đối phó với những hoạt động của phái Dân quyền, chính phủ đã đưa ra phương châm đối với các trường trung học là tăng cường kiểm soát, thống nhất ý thức quốc dân bằng đạo đức truyền thống, tăng cường và làm phong phú giáo dục nghề nghiệp. Trong ***Sắc chỉ giáo dục sửa đổi*** đã thêm vào một số loại trường mà trước đó chưa hề có trong ***Sắc chỉ giáo dục*** như trường nông nghiệp, trường thương nghiệp, trường thủ công nghiệp, khuyến khích các phủ, tỉnh thành lập các cơ sở giáo dục nghề nghiệp ở cấp độ trường trung học. Mặc dù, phương hướng giáo dục nhằm khuyến khích giáo dục trung học phổ thông sau thời khai sáng văn minh đã thay đổi nhưng giáo dục đạo đức và giáo dục nghề nghiệp với tư cách như là một bộ phận tinh thần của ***Sắc lệnh trường tiểu học sửa đổi*** vẫn được thể hiện rõ trong cuộc cải cách về sau.

Trường học "áp sát " trẻ em

Chế độ giáo dục công và trường học sau ***Học chế*** đối với các bậc cha mẹ cũng như trẻ em ở các địa phương không khác gì "*sấm giữa trời quang*". Đương thời, chính quyền trung ương và chính quyền địa phương coi việc làm thế nào lùa được trẻ em vào trường học là vấn đề cấp bách. Vì vậy các quan chức phụ trách giáo dục ở địa phương và bộ phận giám sát học khu đã liên tục đưa ra các thông báo về nhập học, mở các buổi diễn thuyết về chuyện học hành, phát các tờ rơi, tiến hành rầm rộ nhiều hoạt động có liên quan. Cho dẫu vậy, tình hình trẻ em đi học cũng không có biến chuyển lớn (tham khảo bảng số liệu đã trình bày trước đó).

Tỉ lệ trẻ em vào học tiểu học từ năm 1870 đến giữa những năm 80 tăng từ 30% lên 50%. Sự thay đổi tỉ lệ trẻ em đi học này thể hiện nhu cầu học tập ngày càng cao của quốc dân và thành quả của chính sách giáo dục mang tính cường quyền của chính phủ hay nó thể hiện nguồn gốc sâu xa của việc trẻ em không đến trường là vấn đề gây tranh cãi, tuy nhiên đương thời có đến 60% số trẻ em đang đến trường thường xuyên nghỉ học là thực tế rất đáng quan tâm. Thêm nữa, tỉ lệ đi học của trẻ em nữ là cực thấp, cho đến năm 1887 cũng chỉ đạt con số 45%. Do vậy, trường học từ đầu những năm 80 rồi trải qua 10, 20 năm sau đã dần dần xâm nhập vào đời sống của quốc dân là một đánh giá thích hợp. Trong khoảng thời gian này, số trẻ em sống trong mô hình cuộc sống truyền thống, học tập các tri thức, kĩ năng ở ngoài trường học tham gia làm việc nhà và lao động giúp gia đình mà trưởng thành từ 70% đã giảm xuống 50% rồi 30%.

Tất nhiên, đằng sau sự tăng lên của tỉ lệ trẻ em đi học là sự tăng cường đôn đốc việc nhập học, đặc biệt không thể không kể ra ***Quy chế về việc đôn đốc nhập học*** ban hành vào tháng 1 năm 1881 (năm Minh Trị thứ 14). Theo đó thì việc cưỡng chế nhập học trở thành trách nhiệm của viên chức đứng đầu địa phương cũng như những người có liên quan đến giáo dục, việc điều tra giám sát các bậc cha mẹ, người giám hộ cũng trở nên nghiêm ngặt hơn. Do đó, trẻ em đã bị cưỡng chế sống trong văn hóa của trường học.

Đối với trẻ em thì điều quan trọng trước hết là kiểm soát được thời gian sinh hoạt tương ứng với trật tự của trường học. Theo thời gian của phương Tây, trẻ em đến trường vào lúc hơn 8 giờ và đến hơn hai giờ thì rời trường. Và trong thời gian đó, sự chỉ đạo về đời sống và chỉ đạo về học tập được diễn ra một cách sít sao dựa vào các quy định dành cho học sinh. Quy định dành cho học sinh trong phần lớn các trường hợp, không chỉ là đời sống trường học mà còn là những quy định trong cuộc sống sinh hoạt thường ngày trong gia đình và tất nhiên chúng đã làm

cho trật tự cuộc sống của các gia đình thay đổi. Tiểu thuyết truyền kì nổi tiếng ***Nhà giáo dục*** của Soeda Tomomichi đã lấy năm 1890 làm một trong những bối cảnh của câu chuyện và để cho nhân vật chính Sakamoto Ryukonosuke làm huấn đạo tại trường tiểu học Furusato Mura kể lại như sau. Qua đấy có thể hiểu được việc chuyển đổi cuộc sống của trẻ em cho thích hợp với từng thời gian chi tiết quan trọng đến thế nào.

"Ngôi trường này là nơi quan trọng để các em học tập nhưng đồng thời nó cũng là ngôi nhà của các em. Cần phải làm sao để nó lúc nào cũng sạch sẽ và ngăn nắp, cho dù có bị ai nhìn đi nữa thì cũng không cảm thấy xấu hổ. Từ ngày hôm nay, giờ học sẽ bắt đầu nhưng điều cần phải nói trước tiên là không được nghĩ việc ở trong trường và ngoài trường là tách biệt. Những điều học được ở đây cần phải được thể hiện ngay thành hành động. Cho dù có giỏi các môn học bao nhiêu đi chăng nữa nhưng nếu có hành động xấu thì sẽ chả có ý nghĩa gì. Những việc như thế xảy ra là vì lối suy nghĩ khi ở trường học và khi ở bên ngoài hay ở nhà là rất khác nhau. Ý nghĩ cho rằng trường học thì rất chán còn gia đình và bên ngoài thì thật vui thực ra là sai lầm.... Cần phải cố hết sức để học các môn học, tuy nhiên trong thời gian giải trí hãy giải trí cho thỏa thích miễn là tuân thủ các quy tắc. Nếu suy nghĩ đúng đắn này không hề dao động thì trường học sẽ không bao giờ tẻ ngắt và cuộc sống bên ngoài trường học cũng không bao giờ đảo lộn".

Dần dần các mối quan hệ mới mẻ giữa con người với con người được hình thành trong trường học như mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh, học sinh với học sinh đã trở thành nguyên nhân tạo nên "*sức hút*" của trường học đối với trẻ em (*Sự hình thành của quá trình đến trường và sự thay đổi cách nhìn về trường học", "Lịch sử giáo dục Nhật Bản*", Kashiwagi Atsushi, 1996).

Giáo viên và đào tạo giáo viên

Tháng 5 năm 1872 trong "*Kiến nghị thành lập trường đào tạo giáo viên tiểu học*" do Chính viện[13] trình lên Bộ Giáo dục có nhận xét rằng các ông thầy trong các lớp học ở chùa không có đủ hiểu biết về giáo dục, các ông thầy gọi là thầy dạy tính toán, thầy dạy đọc sách cũng chỉ có hiểu biết giới hạn. Tuy nhiên, cho dù có học hết những điều được dạy dỗ này đi nữa thì vẫn chưa đủ để hiểu biết về vật lí phổ thông và nó cũng không cách xa sự vô học bao nhiêu" (***Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị***, *quyển 1*).

4 tháng sau khi có bản kiến nghị này, tháng 9 năm 1872, trường Sư phạm ra đời, quá trình đào tạo giáo viên mang tính hiện đại ở Nhật Bản thực sự bắt đầu. Sau đó, những người tốt nghiệp trường này đã tỏa về các địa phương thành lập các trường sư phạm, các trường truyền dạy với nhiều tên gọi khác nhau phục vụ giáo dục sư phạm và công việc đào tạo giáo viên được triển khai rộng ra toàn quốc. Tất nhiên, đương thời những người tốt nghiệp các trường sư phạm quốc lập hay các trường sư phạm ở địa phương và lấy được giấy phép hành nghề sau đó làm việc trong ngành sư phạm còn rất ít, lực lượng giáo viên chủ lực vẫn là những người được công nhận tạm thời.

Theo Ishitoya Tetsuo, vào năm 1879 đương thời số giáo viên có bằng tốt nghiệp của trường sư phạm trên toàn quốc là 6701 người trong tổng số 71.046 giáo viên, tức là chỉ chiếm khoảng 10%. Tuy nhiên, những người này là tầng lớp nòng cốt trong các giáo viên tiểu học và đảm nhận vai trò lãnh đạo, hơn nữa thời đại càng tiến triển thì chất lượng càng tăng cho nên mặc dù về mặt số lượng là nhỏ nhưng thực chất có thể nói họ đã có vai trò lớn trong giáo dục.

Thêm vào đó những người này vốn ban đầu xuất thân từ tầng lớp cựu sĩ tộc (võ sĩ) và từ nửa sau những năm 80 đã trở thành tầng lớp hào nông - những người lãnh đạo của các thôn làng cho nên họ rất có uy tín. “*Giáo viên là người được vạn người tôn kính, cho dù là trưởng làng thì cũng phải bước sau 3 bước và không được dẫm lên bóng của giáo viên*”. Và “ *Vào ngày lễ hay ở đám cưới, giáo viên được mời ngồi ở ghế trên, khi đi qua đường thì những người đang qua đường sẽ phải nhường đường và những người đang làm việc ở các khu ruộng khá xa cũng bỏ nón và cúi chào*” (***Nghiên cứu lịch sử giáo viên Nhật Bản***, Ishitoya Tetsuo, Fukaya Masashi). Mặt khác, những người giáo viên này rất quan tâm đến chính trị. Trong thời kì Dân quyền, những hoạt động của phái Dân quyền đã đổ bộ vào trường học. Các quy định, điều lệ cấm giáo viên tham gia các hoạt động chính trị và ngăn chặn mối quan tâm của giáo viên đến chính trị được đưa ra rất nhiều vào quãng thời gian này và đó cũng là cái cớ trực tiếp để sau này các hoạt động xã hội của giáo viên bị giới hạn ở mức độ lớn. Ví dụ như tháng 4 năm 1880, xuất hiện điều lệ cấm giáo viên gia nhập các tổ chức chính trị hay tham gia hội họp chính trị. Bên cạnh đó còn có quy chế về giáo viên trường tiểu học với tư cách đây là cơ quan quốc gia vào tháng 6 năm 1881 và đến tháng 7 cùng năm thì ra đời ***Quy tắc kiểm tra phẩm hạnh giáo viên trong trường học***. Trong phần lời nói đầu của ***Quy chế giáo viên trường tiểu học*** có viết như sau: “*Sự tốt xấu của giáo viên tiểu học có quan hệ đến sự mạnh yếu của giáo dục phổ thông, sự mạnh yếu của giáo dục phổ thông lại có quan hệ đến sự hưng vong của quốc gia.*

Có thể nói đó là trách nhiệm lớn và nặng nề. Hiện tại, từng người giáo viên tiểu học phải thực hiện mục đích của giáo dục phổ thông, phải làm cho mọi người tu thân, tận tình với công việc, phải có ý chí tôn vương ái quốc, giữ gìn thuần phong mĩ tục, đóng góp cho dân sinh phú hậu làm tăng cường an ninh phúc lợi của quốc gia. Những người giáo viên tiểu học phải nhận thức được sâu sắc điều này và thực hiện nó trong thực tế." (***Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị**, quyển 2*).

Sự chuẩn bị hệ thống đào tạo giáo viên thực sự được tiến hành sau khi ***Sắc chỉ giáo dục sửa đổi*** ra đời, quy định mỗi phủ, tỉnh phải thành lập một trường sư phạm. Tiêu chuẩn thống nhất về nội dung đã được quy định rõ trong ***Sư phạm học hiệu giáo tắc đại cương*** ban hành vào tháng 8 năm 1881 (năm Minh Trị thứ 14) và đến tháng 7 năm 1883 tiêu chuẩn về cơ sở vật chất theo quy định chung dành cho các trường sư phạm trực thuộc phủ, tỉnh đã được chuẩn bị. Bằng các quy định pháp chế này, sự thống nhất mang tính hệ thống của các trường sư phạm, tiêu chuẩn nội dung giáo dục, tiêu chuẩn tối thiểu về kinh phí, cơ sở thiết bị... đã được thể hiện rõ. Đồng thời, các trường sư phạm trực thuộc phủ, tỉnh đã nêu rõ mục đích là "*đào tạo nên những giáo viên tiểu học thực sự biết đạo luân thường*" (*Những quy định chung về trường sư phạm trực thuộc phủ, tỉnh*, điều 1). Như vậy có thể thấy rằng cũng giống như giáo dục tiểu học, đương thời, sự hình thành tư tưởng Nho giáo trong bản thân mỗi người giáo viên được coi là vấn đề quan trọng.

Cho dẫu vậy trong bối cảnh căn bệnh mãn tính thiếu giáo viên đang diễn ra thì sự chuẩn bị cho hệ thống đào tạo giáo viên diễn ra rất chậm. Thêm nữa, sự đãi ngộ đối với giáo viên bị bó buộc trong bậc lương rất thấp, kinh phí dành cho các trường tiểu học thực chất là phụ thuộc vào trách nhiệm của các ngôi làng, khu phố. Hàng năm lương bổng không ổn định cho nên liên tục diễn ra tình trạng các giáo viên dù đã được nhận vào làm việc nhưng rồi cũng chuyển qua những nơi làm việc có điều kiện tốt hơn như làm cảnh sát, thư kí cho tòa thị chính, đảng viên các chính đảng...

Tháng 3 năm 1882 (năm Minh trị thứ 15), để đối phó với phái Dân quyền, Viện Thái chính đã phái những người như Ito Hirobumi sang Đức, Úc để tìm kiếm khả năng mới cho con đường hiện đại hóa. Sự suy tư của chính phủ "*phiên phiệt*" quan liêu đương thời về triển vọng hiện đại hóa được thể hiện qua lá thư mà Ito gửi cho Iwakura Tomomi từ Viên.

Con đường tiến hành hiện đại hóa bằng chế độ quân chủ lập hiến đã hiện ra rất rõ. Từ thời điểm này trở đi, sự chuẩn bị về quốc gia, hệ thống pháp luật, trật tự xã hội, văn hóa - tư tưởng, hệ thống quân sự - cảnh sát đã được đồng loạt thực hiện trong khoảng thời gian cực ngắn. Có thể nói là mô hình trật tự quốc gia với chế độ Thiên hoàng thời trước chiến tranh đã được xác lập.

Trước hết vào tháng 7 năm 1884 (năm Minh Trị thứ 17) chế độ hoa tộc với tư cách là mẹ đẻ của việc tuyển lựa ra thành viên của thượng viện trong chế độ lưỡng viện truyền thống đã được tạo ra. Tiếp theo vào tháng 12 năm 1885, chế độ Thái chính quan bị đình chỉ, chế độ nội các mới được bắt đầu. Tháng 2 năm 1889, Hiến pháp Đại đế quốc Nhật Bản được công bố. Tháng 11 năm 1890, Nghị viện đế quốc khai mạc. Tháng 4 năm 1888, chế độ quy định về thôn, phố. Tháng 5 năm 1890, chế độ quận, phủ, tỉnh được thực hiện đã tạo ra chế độ về các địa phương. Về hệ thống luật pháp thì sau khi hiến pháp ra đời, các bộ luật cơ bản như *Luật hình sự, Luật tố tụng hình sự, Luật thương mại*... đã được xây dựng và thực hiện, trừ bộ *Luật dân sự* phải hoãn lại vì những tranh luận xung quanh bộ luật này.

Chế độ quân đội về cơ bản cũng thay đổi, từ lực lượng trấn thủ ở các địa phương để đối phó với nội chiến thì giờ đây đã chuyển sang chế độ các sư đoàn phục vụ các cuộc chiến tranh ở bên ngoài lãnh thổ. Chế độ

cảnh sát với các đồn cảnh sát trên toàn quốc và chi nhánh của nó cũng được bắt đầu. Và cứ thế, chế độ xã hội - quốc gia đã được chuẩn bị cấp tốc chỉ trong một khoảng thời gian ngắn và cuối cùng nó cũng nhận được sự công nhận ở phương diện đối ngoại với tư cách là một quốc gia hiện đại. Khoảng thời gian đó người ta gọi là thời kì Rokumeikan[(1)], ngoại giao đường vòng và các chính sách văn hóa cũng được thực hiện. Việc điều đình sửa đổi các điều ước được tiến hành khá chậm, đặc quyền ngoại giao được đưa ra bàn thảo vào ngay lúc trước khi diễn ra chiến tranh Nhật - Thanh, quyền tự chủ thuế quan được đưa ra vào tháng 2 năm 1911. Điều này cho thấy đương thời việc đoán định quan hệ quốc tế là việc làm rất khó khăn.

Cho dẫu thế, vào khoảng trước sau năm 1890, trong vòng 10 năm, thể chế quốc gia - xã hội hiện đại mang tính tập trung đã được xác lập. Đương nhiên, cũng giống như trước đó ta thường thấy ở đây, vẫn tìm thấy sự thỏa hiệp, sự bám chặt của các yếu tố tiền hiện đại với các yếu tố hiện đại. Ví dụ, theo ***Hiến pháp Đại đế quốc Nhật Bản*** thì “*Đại đế quốc Nhật Bản đời đời do Thiên hoàng cai trị*” (điều 1), “*Thiên hoàng là thánh thần nên không ai được xâm phạm*” (điều 3). Nguyên tắc Thiên hoàng thống trị đã trở thành điểm xuất phát của trật tự xã hội - nhà nước Nhật Bản thời hiện đại. Tuy nhiên, ở đó cũng viết: “*Thiên hoàng là nguyên thủ của quốc gia, nắm quyền thống trị và thực hiện quyền thống trị đó theo quy định của hiến pháp*” (điều 4) - tức là nguyên tắc thống trị theo chủ nghĩa lập hiến đồng thời cũng được xác lập. Hai nguyên tắc tính tuyệt đối của Thiên hoàng và chủ nghĩa lập hiến sau đó đã tượng trưng cho hai mặt của Nhật Bản.

Bên cạnh đó, quyền hành chính chiếm địa vị ưu thế so với quyền lập pháp. Ví dụ, như việc ngoại giao, thống soái, miễn nhiệm sứ thần đều thuộc lĩnh vực đặc quyền của Thiên hoàng, việc cắt giảm chi phí dựa trên đặc quyền của Thiên hoàng cần đến sự đồng ý của chính phủ, khi dự án ngân sách không được thông qua thì chính phủ có thể thực hiện ngân sách của năm trước. Thêm nữa, quyền lập pháp do quy định của chế độ bầu cử có giới hạn cho nên nó chỉ đại diện cho một vài tầng lớp nhất định trong xã hội (Ban đầu là nam giới đóng thuế trực thu trên 15 yên cho nhà nước, sau đó vào năm 1900 thì số thuế đó 10 yên, năm 1919 nó giảm xuống ở mức 3 yên và chế độ bầu cử phổ thông dành cho nam giới ra đời vào năm 1925. Việc phụ nữ được quyền tham gia chính quyền chỉ được thực thi từ tháng 12 năm 1945). Cho dẫu nói vậy thì trong quá trình chuẩn bị thể chế như trên, phong trào Dân quyền, phong trào xã hội với trung tâm là phái cấp tiến đã dự đoán trước sự ra đời của hiến pháp, quốc hội. Phong trào bên trong lòng quốc hội và hoạt động của các chính đảng rồi tiếp đến là khuynh hướng của dân chúng

dần nghiêng về phía chủ nghĩa quốc quyền. Và như thế những năm 1890 đã trở thành thời kì cao trào của chủ nghĩa quốc gia.

Mori Arinori, một viên chức ngoại giao từng đảm nhận chức vụ công sứ tại Anh, được bổ nhiệm vào chức Bộ trưởng Bộ Giáo dục trong Nội các lần thứ nhất của Thủ tướng Ito Hirobumi.

Mori, sinh ra ở Satsuma, trước đó từ thời Duy tân trở đi đã nổi tiếng trong vai trò là viên chức ngoại giao qua các chức vụ như Trưng sĩ ngoại quốc quan quyền phán sự, Công nghị sở nghị trưởng[2], Học hiệu phán sự... Từ cuối thời Mạc phủ, Mori đã được chính quyền phiên (han) cử đi du học ở Anh, Mĩ. Từ nhỏ, ông đã thể hiện mối quan tâm sâu sắc đến văn hóa, giáo dục. Ngay sau khi trở về từ Mĩ tháng 8 năm 1873, Mori đã cùng với Fukuzawa Yukichi, Nishiamane thành lập tổ chức khai sáng Meirokusha (Minh Lục Xã). Thêm nữa vào tháng 9 năm 1875, ông còn biết đến với tư cách là người sáng lập trường học về luật thương mại ở Tokyo.



Mori Arinori (1847-1889)

Từ năm 1879 đến năm 1884, Mori làm công sứ tại Anh và trong thời gian này, ông đã có cuộc gặp với Ito Hirobumi khi đó đang tiến hành công việc điều tra về hiến pháp. Hai người đã trao đổi ý kiến về việc chuyển sang thể chế lập hiến, cách thức tồn tại của nền giáo dục trong thể chế đó và đây cũng là cơ duyên đưa ông trở thành Bộ trưởng Giáo

dục đầu tiên. Ông đã vận dụng kết quả các cuộc điều tra trước đó để tiến hành cải cách giáo dục một cách cơ bản. Cuộc cải cách giáo dục đó được gọi dưới cái tên "*Giáo dục chủ nghĩa quốc gia Mori*".

Theo Mori thì cải cách giáo dục phải được tiến hành trên cơ sở "*đặc biệt chú ý đến trị an trong tương lai của quốc gia*" (thư gửi Ito Hirobumi tháng 9 năm Minh Trị thứ 15) và để làm được điều đó thì mục đích xây dựng quốc gia hùng cường phải được nhất quán trong giáo dục. Trong đó, điều đáng chú ý là "*quốc thể*"(3) - lấy Thiên hoàng làm trung tâm.

Thêm nữa, giáo dục cần phải được tổ chức trên cơ sở lưu ý đến các vấn đề như "*Giáo dục có mối quan hệ như thế nào với sinh kế, giáo dục tách biệt như thế nào với khoa học, giáo dục các môn khoa học nào và với mức độ như thế nào đối với mỗi cá nhân của quốc gia, quốc gia sẽ hỗ trợ ở mức độ nào đối với việc giáo dục khoa học dành cho mỗi cá nhân*" (Ý ***kiến đi kèm với Sắc chỉ giáo dục****, sách đã dẫn*). Từ quan điểm này có thể thấy, giáo dục trước đó có mục đích không rõ ràng và phương châm tổ chức hệ thống giáo dục, trường học cũng hầu hết được quyết định mà không dựa trên một tiêu chuẩn nhất định nào. Hậu quả là nó không nhanh chóng đem lại kết quả.

Sự nhiệt tâm của Mori, người vốn chứng kiến tận mắt sự thịnh vượng của các quốc gia cận đại châu Âu đã trở nên cấp bách. Ý tưởng đó là việc kiến thiết quốc gia vốn có trong dòng chảy của thời đại, tuy nhiên khi tư duy xem đâu là yếu tố chủ yếu cấu thành nên quốc gia thì ông cho rằng đó là chủ nghĩa lập hiến và cá nhân là chủ thể cấu thành. Ở điểm này thì tư tưởng của Mori khác biệt với lý luận về nhà nước mang tính hữu cơ, hơn nữa về điểm nên xử lí những nguyên lí Nho giáo như thế nào thì tư tưởng của ông cũng có nhiều điểm rất khác với những người như Ito. Với Mori thì trật tự xã hội gia đình chủ nghĩa và sự lợi dụng các nguyên lí của Nho giáo không có quan hệ gì và kết quả là xu hướng lợi dụng Nho giáo trong một khoảng thời gian đã lắng xuống (sự phục hoạt nó được tiến hành sau khi Mori qua đời bằng sự triển khai phong trào Phục hưng đạo đức quốc dân).

Trước hết chúng ta hãy cùng xem xét cách thức tổ chức hệ thống trong cải cách giáo dục của Mori.

Mori đã bãi bỏ ***Sắc chỉ giáo dục*** và ban hành ***Sắc lệnh về Đại học Đế quốc*** vào tháng 3 năm 1886 (năm Minh Trị thứ 19), tiếp theo là ***Sắc***

lệnh về trường sư phạm (tháng 4), ***Sắc lệnh về trường tiểu học, Sắc lệnh về trường trung học*** cùng các quy định chung đối với các trường học tạo ra hệ thống pháp chế trường học. Tất cả những pháp lệnh này được gọi chung là ***Các sắc lệnh trường học*** và sau này nó trở thành cơ sở của chế độ trường học cho tới tận ngay sau khi Chiến tranh thế giới thứ hai kết thúc.

Sắc lệnh về trường tiểu học (toàn bộ có 16 điều) quy định trường tiểu học được chia làm hai là Trường tiểu học thông thường (4 năm) và Trường tiểu học bậc cao (4 năm). Cha mẹ và người giám hộ có nghĩa vụ phải cho con em học hết trường tiểu học thông thường. Bên cạnh đó tùy theo tình hình địa phương mà thiết lập các Trường tiểu học đơn khoa thay thế cho các Trường tiểu học thông thường. Theo ***Bản yếu lãnh về tiểu học đơn khoa*** ban hành vào tháng 5 cùng năm thì thời hạn theo học ở đây là dưới 3 năm, các môn học là các môn đơn giản như Đọc sách, Viết văn, Viết chữ, Tính toán.

Kinh phí của trường tiểu học lấy từ tiền học phí, trong trường hợp kinh phí không đủ thì tiếp nhận sự trợ giúp từ thôn làng, quận, phố. Người chủ thuyết nhận lợi ích cũng sẽ phải là người làm nghĩa vụ đương thời được cho là "*chủ thuyết kinh tế*" của Mori. Lý luận này cho rằng cha mẹ có nghĩa vụ đảm bảo cho trẻ em được giáo dục nhưng đồng thời đây cũng là nghĩa vụ đối với quốc gia, do đó đương nhiên họ phải đảm nhận gánh vác học phí. Tất nhiên khỏi cần phải nói cũng thấy đây là sự cân nhắc tới tình hình thực tế khi đó tài chính của quốc gia và các địa phương hết sức khó khăn. Định mức học phí được quy định bởi sắc lệnh của người đứng đầu các phủ, tỉnh. Tuy nhiên việc trưng thu nó đã làm phát sinh nhiều vấn đề và nó cũng là nguyên nhân làm cho tỉ lệ trẻ em đi học suy giảm. (***Sắc lệnh tiểu học sửa đổi*** năm 1900 đã đình chỉ nguyên tắc này).

Sắc lệnh trường tiểu học trong thời kì này lần đầu tiên đã quy định việc đi học là "*nghĩa vụ*", tuy nhiên đồng thời cũng công nhận việc tạm thời hoãn đi học đối với những trẻ em "*bị bệnh, gia kế khó khăn, bị tai nạn không tránh được*" (về sau ngoài tạm hoãn còn thêm cả phần miễn trừ). Mục đích của Mori là tạo ra quốc dân có đầy lòng yêu nước, được khai sáng và làm bệ đỡ cho quốc gia nhờ vào giáo dục tiểu học, đồng thời họ cũng sẽ phải là lực lượng lao động tạo ra cuộc sống ổn định.

Do vậy, theo ***Môn học trong trường tiểu học và mức độ*** ban hành vào tháng 5 cùng năm thì tính tiêu chuẩn quốc gia đã được nhấn mạnh, các môn ở trường tiểu học thông thường là Tu thân, Đọc sách, Viết văn, Viết chữ, Tính toán, Thể dục. Bên cạnh đó tùy theo địa phương

mà có thể bổ sung thêm hai môn khác là Ca hát và Vẽ. Ở trường tiểu học bậc cao thì có các môn Tu thân, Đọc sách, Viết văn, Viết chữ, Tính toán, Địa lý, Lịch sử, Khoa học, Ca hát, Thể dục, May vá (dành cho học sinh nữ) và bên cạnh đó tùy theo từng nơi mà có thêm các môn như Tiếng Anh, Nông nghiệp, Thủ công nghiệp - Thương nghiệp. Sách giáo khoa từ tháng 7 năm 1883 trở đi đã chuyển từ chế độ cấp phép sang chế độ kiểm định được thực hiện bởi Bộ trưởng Bộ Giáo dục.

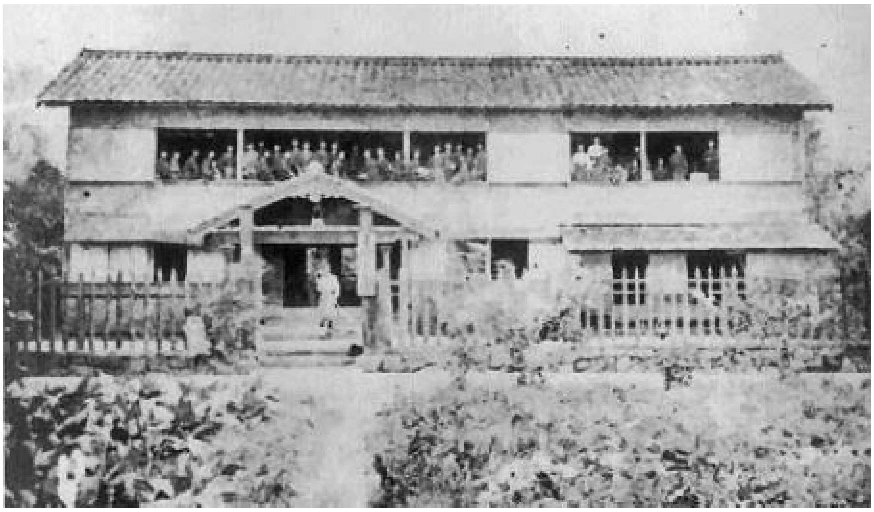
Môn học trong trường tiểu học và mức độ đã quy định một cách chi tiết đến số lớp, số giờ học, nội dung của từng môn giáo khoa và mang tính kiểm soát rất rõ. Một phương diện của sự kiểm soát này là sự xuất hiện của các môn Viết văn, Khoa học với tư cách là môn giáo khoa thúc đẩy sự chỉnh lí, thống hợp toàn bộ các môn giáo khoa. Môn Tu thân giờ đây cũng trở thành nơi "*Dẫn ra những lời nói hành động tốt đẹp của nhân sĩ trong ngoài từ cổ chí kim, đàm thoại về mọi thứ sao cho đơn giản, dễ hiểu và thích hợp với trẻ em, dạy cho trẻ em những phép tắc của cuộc sống ngày thường, lấy lời nói, hành động của giáo viên làm mô phạm để trẻ em học tập*". Kết quả là theo đó Tu thân không chỉ dựa vào Nho giáo và nội dung được dạy không phải chỉ có lịch sử Nhật Bản mà còn có cả lịch sử nước ngoài và nó đã tạo ra sự cải cách lớn trong nội dung giáo dục.

Cải cách giáo dục trung học, đại học của Bộ trưởng Mori có ý nghĩa lớn trong việc làm cho hệ thống trường học đối ứng với trật tự giai tầng trong xã hội. Vị trí của các cơ quan giáo dục trung học và đại học cho tới lúc này được mặc nhiên quy định là giáo dục trung học nằm trong các trường trung học, giáo dục đại học thuộc về các trường đại học và các trường chuyên môn và nó được coi là nơi "*giáo dục nghề nghiệp cho những người thuộc tầng lớp trung lưu trở lên*" (***Quy tắc chung của trường trung học***, tháng 1 năm 1884). Nó chỉ dừng lại ở thứ được hình thành từ lý luận đào tạo nhân tài nói chung.

Tuy nhiên, quan điểm của Mori về giáo dục trung học, đại học rất khác. Ông cho rằng giáo dục trung học là nơi tạo ra xương sống của quốc dân và nó phải là giáo dục trung gian để chuyển lên giáo dục đại học, nơi đào tạo nhân sĩ cho xã hội thượng lưu. Mori quy định các cơ sở giáo dục này sẽ là nơi đào tạo ra những nhân tài, là "*những nhà thực nghiệp biết ứng dụng khoa học vào thực tế, làm cho nước giàu dân lợi*" hoặc "*những người có đủ tư cách để trở thành quan, sứ*" (*Học chính yếu lãnh, **Mori Arinori toàn tập***).

Trường trung học được chia thành Thông thường (5 năm) và Bậc cao (2 năm), mục đích giáo dục thể hiện ở hai điểm là "*tạo ra lòng mong muốn thực nghiệp hay lòng mong muốn học tiếp lên bậc đại học*" (điều 1). Về sau, cải cách giáo dục trung học đã gặp lúng túng trong việc điều hòa hai chức năng trên. Tuy nhiên, do ngay từ ban đầu tư duy về "*giáo dục trung học*" đã là điều mới mẻ. Vì thế một khi đem các bước phân chia trường học để đối ứng với xã hội ba giai tầng: thượng lưu, trung lưu, dân lao động thì có thể nói sự hỗn loạn xoay quanh mục đích giáo dục trung học là điều khó tránh khỏi (***Toàn tập các câu chuyện về thầy Mori**, Kimura Tadashi*).

Mỗi phủ, tỉnh sẽ có một Trường trung học thông thường, Trường trung học bậc cao sẽ là trường quốc lập và có 5 trường được lập ra ở Tokyo, Sendai, Kyoto, Kanazawa, Kumamoto. Như trước đó đã đề cập, phần lớn các cơ quan giáo dục trung học được tổ chức bởi tầng lớp danh gia vọng tộc ở địa phương vốn là những người thuộc phái Dân quyền hay ủng hộ phái Dân quyền, trong bối cảnh cuộc cải cách của Mori đã cải biên và bị hấp thụ vào hệ thống giáo dục trung học của quốc gia. Bên cạnh đó, các trường trung học bậc cao được coi là nơi đào tạo nên những thành viên của xã hội thượng lưu - "*những người có khả năng quyết định tư tưởng của đa số trong xã hội*" - nếu là quan chức thì đó là quan chức cao cấp, nếu là nhà công nghiệp thì là nhà quản lí, nếu là người làm khoa học thì đó là nhà học thuật chuyên môn. Tính liên tục, tính nhất thể của giáo dục trường học nhìn từ quan điểm quốc gia đã được hình thành từ trong quá trình cải cách giáo dục của Mori.



Trường Tenkyo Gijuku (Thiên Kiều nghĩa thục-Nguồn Bảo tảng Tango)

Đỉnh cao của nó là ***Sắc lệnh về trường Đại học đế quốc***. Theo sắc lệnh này thì "*mục đích của Đại học Đế quốc là giảng dạy khoa học nghệ thuật đáp ứng với yêu cầu của quốc gia và nghiên cứu sâu về nó*" (điều

1). Đại học Đế quốc gắn bó trực tiếp với mục đích của quốc gia, giá trị của giáo dục và nghiên cứu sẽ được thể hiện trong phạm vi đó.

Đại học Đế quốc được hình thành từ Đại học viện và 5 phân khoa đại học là Pháp, Y, Công, Văn, Lý tạo nên, hiệu trưởng của trường Đại học Pháp khoa (luật) sẽ trở thành hiệu trưởng của Đại học Đế quốc với nhiệm vụ "*nhận mệnh lệnh của Bộ trưởng Bộ Giáo dục trông nom Đại học đế quốc*" và Bộ trưởng Bộ Giáo dục cũng là người lập ra Hội đồng điều hành đại học với thành viên là các giáo sư được chỉ định từ các trường đại học phân khoa.

Mặt khác, theo quy chế thi tuyển quan chức ngành giáo dục và quy định kiến tập ban hành vào tháng 7 năm 1887 (năm Minh Trị thứ 20) thì tiêu chuẩn tuyển dụng quan chức quốc gia và chế độ thi cử đã được xác lập. Tuy nhiên, những sinh viên tốt nghiệp hai khoa Luật và Văn của trường Đại học Đế quốc sẽ được chọn làm ứng cử viên mà không cần phải thi. Nhìn từ góc độ này có thể thấy Đại học Đế quốc có vị trí là cơ quan đào tạo ra nhân tài thiết yếu của quốc gia, đặc biệt là đào tạo các quan chức cao cấp. Đương nhiên, thí sinh dự thi vào trường Đại học Đế quốc là những học sinh tốt nghiệp 5 trường Trung học bậc cao đã đề cập.

Cuộc cải cách của Mori có vị trí như là một cơ cấu phân phối nhân tài của quốc gia và về mặt xã hội thì để ứng đối với trật tự giai cấp thượng lưu, trung lưu, dân lao động các, cơ quan giáo dục trung học và đại học đã được xác lập. Bên cạnh đó, ở từng trường học không chỉ là việc trang bị tri thức, kĩ năng thực dụng cho từng cá nhân tương ứng với sự phân tầng giai cấp mà việc hệ thống hóa với tư cách là nơi tạo ra các cá nhân có khả năng phát huy vai trò của mình là điểm đáng chú ý.

Mori dành nhiều sức lực nhất cho cải cách các trường sư phạm vì đây vốn được coi là nơi quyết định số phận giáo dục quốc dân.

Điều này đã được thể hiện rõ trong ***Sắc lệnh về trường sư phạm.***

Theo quy định của ***Sắc lệnh về trường sư phạm*** (có tất cả 12 điều) thì trường sư phạm được chia làm hai loại là Thông thường (4 năm) và Bậc cao (3 năm). Ở mỗi phủ, tỉnh sẽ lập một trường sư phạm thông thường và đây sẽ là nơi đào tạo ra hiệu trưởng và giáo viên các trường tiểu học. trường sư phạm bậc cao là trường quốc lập với một trường được lập ra ở Tokyo sẽ là nơi đào tạo ra hiệu trưởng và giáo viên của các trường sư phạm thông thường (về sau vào tháng 3 năm 1890, khoa nữ

thuộc trường sư phạm bậc cao đã tách ra thành trường sư phạm nữ sinh bậc cao, các trường khác như trường sư phạm bậc cao Hiroshima (tháng 3 năm 1902), Trường Nữ sinh sư phạm bậc cao Nara (tháng 3 năm 1908) cũng được thành lập. Trong điều của ***Sắc lệnh về trường sư phạm*** có ghi: "*trường sư phạm là nơi đào tạo những người trở thành giáo viên, tuy nhiên cần phải chú ý hình thành cho học sinh khí chất tôn trọng những điều thuận lương thân ái*". Mori coi giáo dục sư phạm nắm trong tay sự thành bại của nền giáo dục quốc dân và đặc biệt quan tâm đến bản thân người giáo viên, nhất là lĩnh vực tinh thần, cho nên ngay trong văn bản pháp luật cũng có ghi rõ ràng về "*khí chất*" của giáo viên. Nguyên lý giáo dục đến từ nền văn hóa Anh tập trung ở điểm "*đào tạo*", đặc biệt là lối tư duy cho rằng đào tạo "*khí chất và thân thể*" phải trở thành trọng tâm và có gắn bó mật thiết với chủ nghĩa quốc gia, đã trở thành điểm xuất phát của cải cách giáo dục Mori.

Các trường sư phạm thực hiện triệt để chế độ nội trú và miễn học phí. Người ta nói rằng chế độ nội trú trong kí túc xá của trường sư phạm là sự mô phỏng tổ chức nội vụ của lục quân. Cuộc sống sinh hoạt của sinh viên diễn ra dưới hình thức quân đội, ngoài huấn luyện quân sự trong chương trình giáo dục còn đưa cả vào môn thể dục dành cho binh lính. Môn thể dục ban đầu chưa được xác lập trong giáo dục trường học. Vì thế, cùng với việc môn thể dục kiểu nhà binh khi đó được chuẩn bị công phu còn có chuyện do giáo viên được miễn chế độ binh dịch nên nảy sinh vấn đề về mặt nhận thức rằng giáo viên - những người đảm nhận công việc giáo dục quốc dân - lại không hề biết đến nghĩa vụ của quốc dân . Để giải quyết mâu thuẫn này, việc huấn luyện sinh viên các trường sư phạm theo hình thức nhà binh một cách tập trung đã trở thành vấn đề lớn và kết quả là giáo dục kiểu quân đội đã được đưa vào trường học.

Sinh viên các trường sư phạm vào nhập học theo sự tiến cử của quận trưởng, hiệu trưởng các trường sư phạm. Thông thường, từ sách giáo khoa, vở ghi, bút chì, bút viết cho đến đồ ăn, mặc thường ngày và tiền trợ cấp tất cả đều lấy từ kinh phí của nhà nước hoặc ngân sách của địa phương. Đổi lại, các sinh viên sau khi tốt nghiệp trường sư phạm sẽ phải làm việc trong ngành giáo dục ở trong quận nơi đã giới thiệu họ vào học trong thời hạn là 5 năm và 10 năm làm việc tại địa phương.

Đương thời, ở rất nhiều phủ, tỉnh đã thành lập song song các trường sư phạm và trường trung học với tư cách là cơ quan giáo dục trung học. Con cái của tầng lớp danh vọng ở địa phương thường lựa chọn vào học một trong hai loại trường này. Đặc biệt, con trai trưởng của tầng lớp hào nông thường vào học các trường sư phạm do khi vào học ở đây được tạm

hoãn chế độ binh dịch và có được việc làm gắn với địa phương. Sự đảo ngược mối quan hệ này chỉ diễn ra vào mãi thời kì sau này.

Các trường sư phạm đương thời bên cạnh hoạt động đào tạo giáo viên còn tiến hành các bài giảng bồi dưỡng, tái đào tạo giáo viên tiểu học của địa phương và thực hiện công việc bồi dưỡng, cấp giấy phép hành nghề cho những giáo viên chưa có giấy phép hành nghề và nó có mối quan hệ mật thiết với hành chính giáo dục địa phương. Việc hiệu trưởng các trường sư phạm kiêm nhiệm luôn chức vụ trưởng ban giáo dục của phủ, tỉnh cũng là do lý do nói trên.

Trong quá trình tái cấu trúc quốc gia vào cuối những năm 1880, cải cách giáo dục đã diễn ra chủ yếu dưới tay của Mori. Tuy nhiên, sự tái cấu trúc lại giáo dục đương thời không hề theo chủ nghĩa Anh mà lại được tiến hành theo chủ nghĩa Đức. Sự kiện E.Hausknecht được mời tới giảng dạy với tư cách là chuyên gia người nước ngoài tại đại học văn khoa trực thuộc đại học đế quốc, ông đã làm việc ở đây tới 4 năm chính là biểu tượng của việc du nhập chủ nghĩa Herbart. Hauskenecht đã giảng dạy tư tưởng về giáo dục học của J.F. Herbart khi đó đang là đỉnh cao của giáo dục học Đức - cùng với những lưu học sinh từ Đức trở về nước vào cuối những năm 80 thiết lập nền tảng cho sự hoàng kim của giáo dục học chủ nghĩa Herbart diễn ra vào những năm 90. Giáo dục học chủ nghĩa Herbart được coi không chỉ là giáo dục học Đức mà còn là giáo dục học mang tính hệ thống thời hiện đại và nó không chỉ du nhập vào Nhật mà còn trở thành xu hướng mang tính thế giới.

Herbart cho rằng mục đích của giáo dục là xuất phát từ luân lý học và phương pháp giáo dục phải dựa vào tâm lý học. Do đó, giáo dục học được hình thành với tư cách là khoa học tổng hợp. Giáo dục học ở vào thời đại quốc gia chủ nghĩa thường được đưa vào và tiếp nhận với tư cách như giáo dục học chủ nghĩa quốc gia. Tuy nhiên giáo dục học của Herbart về cơ bản là giáo dục học chủ nghĩa cá nhân. Và giáo dục học chủ nghĩa Herbart được đón nhận cuồng nhiệt ở Nhật cũng chính vì lý do đó.

Tất nhiên, điều đầu tiên cần phải nói tới đó là trào lưu thời đại khi mà ở Đức nó đang là thời kì hoàng kim. Tuy nhiên, điều thứ hai, vượt qua cả điểm nói trên là sự chú ý đến lý luận về mục đích giáo dục "*chủ nghĩa luân lý" của giáo dục học Herbart. Năm triết lý về mục đích giáo dục "tự do nội tâm*" do Herbart chủ trương đã được Tanimoto

Tomeri, học trò của Hauskenecht, chuyển ngữ là “*năm quan niệm đạo đức*” và được diễn giải theo hướng ngũ luân ngũ thường của Nho giáo, vì thế mà nó trở nên được ưa chuộng. Như vậy có thể thấy rằng lý luận về mục đích giáo dục được chỉnh lý về mặt hình thức đã được kết hợp với luân lý truyền thống của xã hội Nhật Bản. Thứ ba, lý luận về nội dung giáo dục của giáo dục học Herbart mang tính cơ giới và tĩnh tại, những thứ này rất thích hợp với nhận thức vấn đề về tiêu hóa tri thức phương Tây kiểu “*chất đầy túi*” vốn được coi là yêu cầu của thời đại trong quá trình thúc đẩy hiện đại hóa với tốc độ nhanh lúc đương thời.

Thứ tư là do phương pháp giáo dục nổi tiếng của nó. Thuyết tạo ra sự đối ứng giữa quá trình nhận thức của con người từ “*trực cảm*” đến “*khái niệm*” theo tâm lý học biểu tượng được chia làm bốn giai đoạn ứng với bốn giai đoạn của quá trình giảng dạy (thuyết các giai đoạn giảng dạy) đã trùng khít với tình trạng tìm kiếm trật tự và thể chế của quá trình giảng dạy đương thời. Học thuyết về các giai đoạn giảng dạy được Hauskenecht giới thiệu nhiều nhất không phải là của Herbart mà là “*học thuyết về năm giai đoạn giảng dạy*” của Rain - học trò cưng của Herbart (gồm chuẩn bị, đề xướng, so sánh, khái quát, ứng dụng). Lý luận giảng dạy được hệ thống hóa chặt chẽ này đã mang tính cơ giới và hình thức hơn cả lý luận của Herbart. Thứ năm, lý luận về cấu tạo của lĩnh vực giáo dục trong giáo dục học Herbart chính là lý luận giáo dục về quản lý, giảng dạy, đào tạo. Ở mức độ thực tiễn, có thể thấy rằng trước hết trẻ em được đặt dưới sự quản lý chặt chẽ, giáo viên truyền đạt các nội dung giảng dạy mang tính hệ thống đã được chuẩn bị, và trải qua quá trình đào tạo mà lấp đầy chúng vào trong ý thức của học sinh. Có thể chỉ ra rằng chức năng hình thành ý thức mang tính toàn thể này đã rất phù hợp với sự hình thành ý thức quốc dân mới đương thời.

Sự du nhập giáo dục học chủ nghĩa Herbart thể hiện dưới nhiều dạng thì ở hiện trường giáo dục, nó vẫn nhận được sự đón nhận nồng nhiệt. Từ năm 1900 trở đi do sự tái du nhập giáo dục học dòng Anh-Mĩ mà nó dần bị phê phán, nhưng trong thời gian đó, với tư cách là giáo dục học mang tính thực tiễn và là khoa học mới nhất, nó đã chi phối toàn bộ thời đại.

Có thể nói, mô hình giờ học ở trường tiểu học của Nhật Bản đã được tạo ra theo giáo dục học Herbart. Bên cạnh những người được Hauskenecht dạy như Tanimoto, ở các trường sư phạm bậc cao, các du học sinh từ Đức trở về và trở thành các nhà giáo dục học tân tiến như Noshiri Seiichi đã dốc toàn tinh lực giới thiệu giáo dục học Herbart.

Hệ thống địa phương hầu như được cố định bởi các quy chế về hệ thống thôn, phố ban hành tháng 4 năm 1888 (năm Minh Trị thứ 21) và quy chế về hệ thống các phủ, tỉnh, quận ban hành tháng 5 năm 1890. Để làm cho hệ thống giáo dục tương thích với hệ thống địa phương này, ***Sắc lệnh về trường tiểu học*** được sửa đổi vào tháng 10 năm 1890, đồng thời bộ luật về giáo dục địa phương quy định tiêu chuẩn liên quan đến chế độ giáo dục nghĩa vụ, thành lập các trường tiểu học cũng được ban bố.

Sự sửa đổi ***Sắc lệnh trường tiểu học*** là cải cách rất quan trọng. Nhờ nó mà mối quan hệ giữa hành chính giáo dục địa phương và các đoàn thể tự trị đã được cấu trúc, sắp xếp lại, cuối cùng nó đã làm hình thành nên thể chế nhị nguyên, ở đó giáo dục tiểu học không phải là vấn đề cố hữu của thôn, làng, khu phố mà là vấn đề của quốc gia. Mục đích giáo dục, phương pháp, nội dung, sách giáo khoa, biên soạn, ban hành các quy định đều nằm trong tay Bộ trưởng Bộ Giáo dục; còn các cơ sở, thiết bị giáo dục, tài chính dành cho giáo dục thuộc trách nhiệm của địa phương đặc biệt là các thôn, làng, khu phố. Đây là lần đầu tiên mối quan hệ giữa hệ thống địa phương và hành chính giáo dục được thể hiện rõ như vậy bằng pháp luật. Theo đó, việc vận hành quản lý trường học đặt dưới quyền giám sát của viên chức Quận thị học do thống đốc các phủ, tỉnh bổ nhiệm; người đứng đầu các thôn, làng, khu phố là người đảm nhận công việc giáo dục của quốc gia và Ủy ban học vụ với tư cách là cơ quan trợ giúp cũng tham gia vào việc quản lý các trường tiểu học ở thôn, làng, khu phố. Người ta nói đây là sự xác lập cơ cấu hành chính giáo dục mang tính kiểm soát quan liêu: Bộ trưởng Bộ Giáo dục - thống đốc phủ, tỉnh - quận trưởng (quận thị học) - người đứng đầu thôn, làng, khu phố (Ủy ban học vụ) - hiệu trưởng.

Bên cạnh đó, đương thời một loạt các quy định như ***Quy chuẩn thiết bị trường tiểu học*** (tháng 4 năm 1891), ***Quy trình nghi thức các ngày lễ trong trường tiểu học*** (tháng 6 năm 1891), ***Tiểu học giáo quy đại cương*** (tháng 11 năm 1891) cũng được ban hành, thể chế cơ bản liên quan đến vận hành, quản lý trường học trên thực tế đã được thúc đẩy thêm một bước.

Tuy nhiên việc coi một loạt quá trình nói trên chỉ là sự thiết lập cơ

cấu hành chính mang tính trên bảo dưới nghe rất có thể là điều phiến diện. Trái lại cần chú ý đến một phương diện mới rằng bằng qúa trình này, trường học không chỉ cấy giá trị trung tâm của mình vào địa phương theo hướng một chiều mang tính cách như là sự khai sáng mà nó được nhúng trong các quy phạm mang tính xã hội và tập quán để rồi bám rễ vững chắc vào đó. Từ thời điểm này trở đi, trường học đã phát huy chức năng làm ổn định trật tự xã hội của địa phương, đồng thời nó cũng cho thấy sự "*đạo đức*" hóa giáo dục và sự đồng hóa với trật tự xã hội truyền thống.

Cho dù thế nào đi chăng nữa thì theo ***Sắc lệnh trường tiểu học*** mới này, mục đích của trường tiểu học được ghi rõ là "*tạo nên cơ sở giáo dục quốc dân và giáo dục đạo đức, đồng thời giảng dạy những tri thức, kĩ năng phổ thông cần thiết cho cuộc sống*". Số năm học được quy định ở trường tiểu học thông thường là 3 năm hoặc 4 năm tùy thuộc vào tình hình địa phương (đến sắc lệnh sửa đổi năm 1900 thì thống nhất là 4 năm). Bên cạnh đó, trong ***Tiểu học giáo quy đại cương*** có ghi rõ: "*Trong bất cứ môn học nào cũng cần phải lưu ý giảng dạy những điều có liên quan đến giáo dục quốc dân, giáo dục đạo đức*". Có thể thấy rằng trường tiểu học theo đúng như ý tưởng của Mori đã hợp nhất với quốc gia, tách rời khỏi dòng chảy giáo dục, tạo nên các "*cá nhân*" hoạt động trong xã hội để tạo ra các cá nhân phù hợp với trật tự của địa phương (chế độ gia đình, thuần phong mĩ tục của làng...). ***Sắc lệnh trường tiểu học sửa đổi*** năm 1890 được đánh giá như là sự chuyển đổi phương hướng, tính chất và chức năng của trường tiểu học được tạo ra từ ý tưởng của Mori.

Ở đây xin được đề cập đến tính chất "*sắc chỉ*" *của các văn bản pháp quy giáo dục.*

Trong ***Hiến pháp Đại đế quốc Nhật Bản*** *không hề đề cập đến giáo dục, nó chỉ dừng lại ở việc ghi rằng Thiên hoàng "ban hành hoặc yêu cầu ban hành các mệnh lệnh cần thiết nhằm ổn định trật tự công cộng và tăng cường hạnh phúc của thần dân". Nói tóm lại, giáo dục được xử lý như là vấn đề của lĩnh vực hành chính. Do đó, phần lớn các văn bản pháp quy giáo dục thực chất chỉ dừng lại ở mức là mệnh lệnh hành chính và sau đó trở thành thông lệ dưới hình thức được coi là các văn bản pháp quy giáo dục kiểu "sắc chỉ chủ nghĩa". Thêm nữa, từ sau tháng 4 năm 1900, các sắc chỉ*[(5)] *quan trọng liên quan đến giáo dục đều phải thông qua tranh luận ở Khu mật viện*[(6)]*. Cơ quan hành chính chính phủ (Bộ Giáo dục) và Khu mật viện đã trở thành hai cơ quan đóng vai trò quan trọng trong việc triển khai hành chính giáo dục.*

Tất nhiên trên thực tế các bộ luật liên quan đến giáo dục hay các

quyết nghị của Đế quốc nghị viện (kiến nghị, thư yêu cầu) được ban hành rất nhiều và cơ quan hành chính đã nương theo động hướng này mà quyết định các phương châm, chính sách. Và như vậy không thể nói rằng nghị viện không hề có mối quan hệ, quan tâm nào đến giáo dục. Tương tự, các chính đảng đương thời đã đưa ra nhiều chính sách liên quan đến các cuộc tranh luận về giáo dục. Như vậy có thể thấy, "*chủ nghĩa sắc chỉ*" xét đến cùng thuộc về các mệnh lệnh hành chính hay luật, tuy nhiên nó cũng thể hiện đặc trưng chủ đạo của hành chính giáo dục dưới thể chế hiến pháp đế quốc. Tính hai mặt của sự thực thi quyền thống chế của Thiên hoàng (trong phần lớn các trường hợp là được thực hiện bởi các hệ thống quan liêu hành chính) và nguyên lý của chủ nghĩa lập hiến, trong quá trình hình thành ý chí quốc gia, cũng giống như các lĩnh vực khác đã tạo ra các vấn đề phức tạp và đa dạng.

Những cuộc cải cách nhằm hình thành nên trật tự xã hội mới như sự công bố ***Hiến pháp đại đế quốc Nhật Bản*** và sự sửa đổi các bộ luật dựa trên việc xác lập chính thể lập hiến đã tạo ra sự dao động và bất an trong xã hội. Những sự thay đổi này có mối liên hệ với chủ nghĩa khai sáng và chủ nghĩa Âu hóa. Tuy nhiên, nếu nhìn từ trật tự ở các địa phương thì khuynh hướng này chẳng qua chỉ làm tổn hại thuần phong, mĩ tục của xã hội. Những tiếng nói đòi hỏi về chấn chỉnh đạo đức quốc dân đương thời tràn ngập các trang báo và tạp chí.

Viên chức hành chính đứng đầu địa phương đã nhanh nhạy đón nhận khuynh hướng này và suy nghĩ tìm cách giải quyết. Tại hội nghị quan chức đứng đầu các địa phương diễn ra vào tháng 2 năm 1890 (năm Minh Trị thứ 23), những người tham dự đã đồng loạt nhất trí dùng "*Châm ngôn*" về đạo đức của Thiên hoàng để chấn chỉnh sự hỗn loạn trật tự xã hội. Tiếp nhận điều này, Thủ tướng đương thời Yamagata Aritomo, người đóng vai trò chủ đạo đối với việc tạo nên trật tự tại các địa phương, đã chỉ thị cho Bộ trưởng Bộ Giáo dục Yoshikawa Akimasa biên soạn châm ngôn và từ đây ***Sắc chỉ giáo dục*** - thứ trở thành nguyên lí mang tính luân lí của giáo dục Nhật Bản cận đại - đã ra đời.

Ban đầu việc chấp bút "*Châm ngôn*" được ủy thác cho Nakamura Masanao, nhà đạo đức đồng thời là nhà văn nổi tiếng đương thời. Tuy nhiên, do bản thảo của Nakamura chứa đựng cả các lí luận triết học và "*nguyên lí mang tính tôn giáo" cho nên nó đã bị Vụ trưởng Pháp chế Inoue Kowashi phê phán nặng nề và sau đó Inoue đích thân bắt tay soạn thảo. Trong quá trình biên soạn còn có thêm sự tham gia chủ*

động của Motoda Nagazane, người được Thiên hoàng tin cẩn.

Sắc chỉ về giáo dục có cấu tạo làm ba đoạn. Đoạn một thuyết giảng rằng đức trị của Thiên hoàng và lòng trung thành của thần dân là cốt lõi của quốc thể Nhật Bản và nguyên lí của giáo dục. Đoạn hai liệt kê cụ thể 13 đức tính với tư cách như là nguyên lí đạo đức của thần dân. Đoạn ba yêu cầu thần dân phải bảo vệ nghiêm ngặt những điều trên với tư cách là những nguyên lí thích hợp và phổ biến.

Ngày 30 tháng 10 năm 1890, ***Sắc chỉ giáo dục*** được ban hành bởi Thủ tướng Nội các. Tuy nhiên, khác với các sắc chỉ thông thường, nó không có chữ kí phụ của Thủ tướng mà là hình thức thể hiện ý kiến về giáo dục và đạo đức của cá nhân Thiên hoàng. Do đó, văn bản có sự hòa trộn hỗn hợp giữa Nho giáo và chủ nghĩa lập hiến này với tư cách là ý chỉ của Thiên hoàng mang tính siêu luật pháp đã tác động trực tiếp tới đạo đức của quốc dân dưới hình thức cưỡng chế.

Sau khi ***Sắc chỉ giáo dục*** được ban hành, Bộ Giáo dục đã yêu cầu Inoue Tetsujiro, nhà luân lý học tân tiến mới trở về từ Đức, biên soạn ***Sắc ngôn diễn nghĩa*** nhằm diễn giải ý nghĩa của sắc chỉ. Về sau những luận văn và các sách thuyết minh có tựa đề "*diễn nghĩa*" được xuất bản nhiều không đếm xuể ("*diễn nghĩa*" tương tự như "*giải thích*". Tuy nhiên đối với Thiên hoàng thì từ "*giải thích*" mang tính phạm thượng cho nên từ "*diễn nghĩa*" mang ý tôn kính được thay thế). Motoda Nagazane[(7)] về sau có hồi tưởng lại rằng dưới thời nội các Yamagata thì càng ngẫm lại càng thấy Ito Hirobumi không thích hợp và ngay cả hiến pháp cũng có khi phải sửa đổi, nhưng ***Sắc chỉ giáo dục*** thì là nguyên lý vĩnh viễn không thể sửa được một chữ, một câu nào và đây sẽ là nền tảng của giáo dục và quốc thể Nhật Bản (**"***Nhật kí Sazaki Takayui***"**, ***Nghiên cứu quá trình hình thành Sắc chỉ giáo dục***). Sự kết hợp giữa chủ nghĩa lập hiến của chính phủ Minh Trị khi theo đuổi con đường hiện đại hóa theo mô hình Đức và chủ nghĩa Nho giáo của nhóm thân cận Thiên hoàng đã tạo ra một văn bản có uy lực thống trị quốc dân bậc nhất ở Nhật Bản thời hiện đại.

Về sau, trong giáo dục trường học, ***Sắc chỉ giáo dục*** đã phát huy chức năng tuyệt đối của mình.

Nội dung giáo dục, đặc biệt là sách giáo khoa, không chỉ ở môn Tu thân mà các môn học khác như Lịch sử, Đọc sách... đều gia tăng các nội dung ghi chép về hoàng thất về công tích của các đời Thiên hoàng.

Trong bản *Tiểu học giáo quy đại cương* đã đề cập ở phần trước đó khi so sánh với ***Các môn học trong trường tiểu học và mức độ của nó*** dưới thời Bộ trưởng giáo dục Mori trước đó thì thấy nó quy định khá chi tiết về mục đích, nội dung của từng môn học, thêm nữa mục đích cuối cùng của tất cả các môn đều được coi là hình thành đạo đức, cùng với sự công bố ***Sắc chỉ giáo dục***, sự gia tăng nội dung giáo dục liên quan đến hoàng thất - thứ không được phép phê phán dưới sự điều hành trường học một chiều - đã tạo ra sự tôn kính Thiên hoàng gắn chặt với tri thức của trẻ em.

Mặt khác, theo ***Qui trình tiến hành các nghi thức ngày lễ ở trường tiểu học****,* các nghi lễ trường học như vái lạy ảnh, chân dung Thiên hoàng, hô lời chúc vạn tuế, đọc ***Sắc chỉ giáo dục***, huấn từ của hiệu trưởng, hát hợp xướng... được cố định trong bầu không khí mang tính tôn giáo thần bí, trẻ em dần dần đã bị lôi cuốn một cách vô thức và hình thành ở bản thân tinh thần trung quân ái quốc, giảm tư phụng công[(8)]. Trong giáo dục trường học, vai trò của nghi thức được nhấn mạnh đặc biệt, đây là kiểu mô hình của giáo dục Nhật Bản hiện đại, không hề thấy ở các nước khác.

Đương nhiên, không phải hình thức giáo dục trường học này ngay lập tức đã thống trị được cuộc sống tinh thần của trẻ em. Đặc biệt, lối sống phân chia rạch ròi giữa lý thuyết cứng nhắc và tính cách cá nhân vẫn sinh sôi nảy nở. Các loại hồi tưởng, tự truyện đã cho thấy đối với trẻ em, các nghi lễ ở trường học là khoảng thời gian chịu đựng đầy khổ sở, thêm vào đó cũng khó mà nghĩ rằng ở cấp trung học và đại học, ***Sắc chỉ giáo dục*** lại có thể trở thành trung tâm tư tưởng của học sinh, sinh viên. Các loại "*vụ án bất kính*" thường xuyên xảy ra. Sự kiện Uchimura Kanzou[(9)], một giáo viên trung học phạm tội cự tuyệt bái lạy ***Sắc chỉ giáo dục*** đã trở thành vấn đề khá nổi tiếng ngay sau khi ban hành. Uchimura vốn là tín đồ Thiên chúa giáo nên đã tuân theo giáo điều của bản thân là mà từ chối bái lạy sắc chỉ và ông đã phải đưa đơn xin thôi việc.

Dẫu vậy, ***Sắc chỉ giáo dục*** sau đó trải qua suốt một nửa thế kỉ đã trở thành thứ trói buộc đời sống tinh thần của quốc dân. Tất nhiên sau năm 1890, không chỉ có Inoue Tetsuro, việc giải thích ***Sắc chỉ giáo dục*** được chính thức công nhận. Nếu phân chia một cách tổng quát thì thấy có sự song hành nhất quán giữa sự giải thích lý luận quốc thể nhấn mạnh "*tinh hoa quốc thể*" ở bước thứ nhất và phần về đạo đức ở bước thứ hai, đặc biệt là sự giải thích mang tính chủ nghĩa lập hiến nhấn mạnh phần đạo đức lập hiến. Nói chung, sự giải thích đứng trên lập trường quốc thể luận bao gồm sự giải thích ở trong thời kì đầu ngay sau

khi ***Sắc chỉ giáo dục*** được ban hành và các cuộc tranh luận liên quan đến phong trào "*Quốc thể minh trưng*" trong thời chiến tranh. Phần lớn cách giải thích đứng trên lập trường quân chủ lập hiến nhấn mạnh đạo đức từ hiếu tới "*nghĩa dũng phụng công*" là sự giải thích mang tính thông thường, phổ biến đặc biệt trong các giá trị đô thị thì nó trở nên được ưa chuộng, thời đại càng tiến triển thì tính phổ biến càng tăng lên. Ở điểm này, có thể nói sự giải thích mang tính quốc thể về ***Hiến pháp Đại đế quốc Nhật Bản*** và sự chuyển biến của lý giải hiến pháp đi cùng với sự giải thích mang tính lập hiến chủ nghĩa là có cùng cấu tạo.

Bước vào những năm 1890, tỉ lệ trẻ em nam đi học đã tăng từ 50% lên 60%, tỉ lệ này ở trẻ em nữ tăng từ 40 lên 50%. Trong giai đoạn trước và sau cuộc chiến tranh Nhật - Thanh[(10)], tỉ lệ trẻ em nam đi học tăng vọt từ 70% lên 80%, tỉ lệ này ở trẻ em nữ tăng từ 60% lên 70%. Sự tăng tiến tỉ lệ trẻ em đi học nói lên sự tiến triển thực chất của trường tiểu học trong thời kì này với tư cách là giáo dục quốc dân. Có thể nói cuộc sống của trẻ em xoay quanh trường học thực sự đã ra đời.

Ở trường học, trẻ em đã được dạy để biết cách tiến hành các hoạt động khác trong khung thời gian định sẵn. Học sinh trong các trường tiểu học thông thường học các môn như Tu thân, Đọc, Viết, Tập làm văn, Tính toán, Thể dục và một số môn phụ khác như Vẽ, Hát, Thủ công, May vá (dành cho học sinh nữ). Học sinh ở các trường tiểu học bậc cao thì ngoài các môn này còn phải học Lịch sử Nhật Bản, Địa Lý, Khoa học và các môn bổ sung khác như Nông nghiệp, Công nghiệp, Tiếng Anh...

Như lúc trước đã đề cập, các nghi thức trường học cũng đóng vai trò nhất định trong việc hình thành nhân cách của học sinh.

Người ta nói giáo dục trường học đã sinh ra tính hai mặt của cuộc sống tinh thần của người Nhật: bình thường và bất thường, mặt trước và mặt sau, lý thuyết và tâm trạng thật sự. Trường học quả thật đã trở thành nơi diễn ra và nuôi dưỡng những xung đột giữa ý thức công do trật tự quốc gia tạo ra và ý thức thông thường sinh ra từ yêu cầu của cuộc sống hiện thực hàng ngày. Xét về đại cục, vào những năm 1890, trường học bị hợp nhất vào hệ thống địa phương và phần nào đó bị chìm lấp, tuy nhiên trong sự dao động, giải thể của trật tự thôn làng nó vẫn đóng vai trò như là đường truyền dẫn quá trình "*hiện đại*" từ cả phía trật tự quốc gia và cả từ phía cuộc sống thực tiễn.

Tỉ lệ trẻ em vào học trường tiểu học

Năm học	Tỉ lệ trẻ em đi học (Nam, Nữ)%
1885 (năm Minh trị thứ 18)	49,62 (65, 80; 32, 07)
1890 (năm Minh Trị thứ 23)	48,93 (65, 14; 31, 13)
1895 (năm Minh Trị thứ 28)	61,24 (76, 65; 43, 87)
1900 (năm Minh Trị thứ 33)	81,48 (90, 35; 71, 73)
1905 (năm Minh Trị thứ 38)	95,62 (97, 72; 93, 34)
1910 (năm Minh Trị thứ 43)	98,14 (98, 83; 97, 38)
1915 (năm Taisho thứ 4)	98,47 (98, 93; 97, 96)

(Trích từ "Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị")

Trong cuộc điều tra ý thức của học sinh tiểu học tỉnh Okayama năm 1899, đối với câu hỏi "*nhân vật mô phạm của em là ai*?", học sinh đã đưa ra các câu trả lời sau: Kusunoki Masageki[(11)] (nam 26,3%, nữ 7,6%), Thiên hoàng (nam 22,2%, nữ 26,2%), giáo viên (nam 19,75, nữ 17,3%) (dẫn theo Tamaki Hajime*, **Lịch sử phát triển giáo dục Nhật Bản***). Điều đáng chú ý ở đây là sự pha trộn của các nhân vật thuộc về cuộc sống hiện thực như giáo viên và các nhân vật thuộc về nội dung kiến thức như Kusunoki Masageki hay Thiên hoàng. Điều này thể hiện cuộc sống trường học đã ảnh hưởng lớn đến các nhân vật lý tưởng của học sinh. Cho dù là nhân vật nào thì cũng có thể nói rằng kiến thức nhà trường cung cấp cho học sinh đã đóng vai trò quan trọng trong kiến thức của học sinh. Thêm nữa, từ những năm 90 cho đến năm 1900, trường học dần được kiến thiết như là nơi diễn ra cuộc sống của trẻ em. Ở các địa phương đều xuất hiện các hoạt động ở lớp, ở trường như tham quan học tập, đi dã ngoại, trồng cây trong trường, đại hội thể dục thể thao, hội diễn văn nghệ, đọc sách, phong trào tiết kiệm tiền... gắn bó chặt chẽ với cuộc sống của học sinh. Trong số đó đại hội thể dục thể thao, hội diễn văn nghệ đã không chỉ dừng lại là hoạt động của trẻ em mà còn trở thành sự kiện lớn của khu vực và cảnh nam phụ lão ấu trong thôn làng đến trường học tham dự từ sáng sớm trở nên quen thuộc.

Tất nhiên trẻ em không phải chỉ trưởng thành ở trong trường học. Không thể bỏ qua khía cạnh sự hình thành nhân cách mang tính tập thể của trẻ em trong trật tự xã hội của địa phương. Trẻ em sau khi "*ra khỏi*" trường học thì lại có ngay mối liên hệ với trẻ em ở trong địa phương và cùng nhau vui chơi ở từng nhà, từng con sông, ngọn núi trong vùng. Tất nhiên, chuyện vui chơi cũng có khi là việc nhà trừ một số trường hợp đặc biệt sau khi đã hoàn tất "*việc nhà*". Việc nhà có thể là phụ giúp công việc đồng áng, múc nước, quét dọn, chăn thả gia súc, kiếm củi, cắt cỏ, trông em... và các công việc trong gia đình này hầu hết đều do trẻ em

đảm nhận (***Cuộc sống và các trò chơi của trẻ em thời Minh Trị,*** Fujimoto Konosuke*)*. Bên cạnh đó những trẻ em không thể đến trường hoặc là những học sinh đã tốt nghiệp khi 11 tuổi sẽ làm nông nghiệp hoặc là sống trong các nhà máy, đi làm thợ học việc hay đi chăm sóc con cái cho các gia đình khác.

Sự xác lập mang tính xã hội của trường học

1. Trường tiểu học với tư cách là giáo dục quốc dân

Chiến tranh và giáo dục

Tháng 7 năm 1894 (năm Minh Trị thứ 27), quân Nhật Bản chiếm cứ cung điện vua Triều Tiên. Ngày 1 tháng 8, chính phủ Nhật tuyên chiến với nhà Thanh, Nhật Bản lần đầu tiên chính thức lao vào một cuộc chiến tranh với nước ngoài. Cuộc chiến tranh về sau được gọi là "*chiến tranh hình thành quốc dân*" này đã tạo ra sự cuồng nhiệt chưa từng thấy trong ý thức của dân chúng. Bộ trưởng Ngoại giao Mutsu Munemitsu[(1)] gọi đây là "*sự xung đột giữa tân văn minh Tây Âu với cựu văn minh Đông Á*" (theo ***Kenken Roku***). Ngay đến cả Fukuzawa Yukichi cũng đánh giá cuộc chiến đã làm cho "*Triều Tiên thoát ra khỏi vòng cương tỏa của Trung Hoa, cải thiện quốc sự và củng cố thêm cơ sở độc lập*" (Theo *Độc lập của Triều Tiên* trong ***Fukuzawa Yukichi toàn tập****, quyển 4*) và coi nó có tính chất như là "*cuộc chiến giữa văn minh và dã man, giữa ánh sáng và bóng tối*".

Đương thời, Bộ trưởng Bộ Giáo dục trong nội các lần 2 của Ito Hirobumi là Saion Jikinmochi, cho nên sự tuyên truyền chiến tranh cực đoan thông qua giáo dục đã được hạn chế. Cho dẫu vậy thì học sinh đã bày tỏ cuồng nhiệt với chiến tranh và trường học cũng nhuốm màu chiến tranh. Từ các hoạt động trong lớp học cho đến đại hội thể dục thể thao đều thịnh hành các hoạt động mang tính quân sự không che giấu. Ở trường tiểu học bậc cao, thể dục kiểu nhà binh từng có lúc nguội lạnh giờ đây được phục hồi. Rất nhiều nơi đã mua súng gỗ, ba lô, kiếm để tiến hành lặp đi lặp lại các hoạt động huấn luyện quân sự. Ở bên ngoài trường học cũng vậy, trẻ em bị động viên tham dự các buổi lễ cầu nguyện chiến thắng ở các ngôi đền Thần đạo của làng, thanh thiếu niên đương thời đã bị động viên vào các hoạt động đóng góp tiền úy lạo binh sĩ. Sự dâng cao ý thức quốc dân về một quốc gia tiên tiến và do bị cuốn

hút bởi sự duy trì trật tự quốc gia, ở dân chúng đã hình thành ý thức quốc dân thống nhất. Có thể nói chiến tranh đã tạo ra ý thức quốc dân mạnh mẽ.

Sự phấn khích của chiến tranh Nhật - Thanh và tiếp theo đó là sự thương thảo giữa ba nước[(2)] cùng với bầu không khí "*kiên trì chịu đựng*", "*cần kiệm thiện chiến*" trong lòng ý thức quốc dân cứ thế đã dẫn tới cuộc chiến tranh Nhật - Nga. Cuộc chiến tranh Nhật - Nga diễn ra sau cuộc chiến tranh Nhật - Thanh chừng 10 năm đã có quy mô và sức ảnh hưởng khác với cuộc chiến tranh Nhật - Thanh trước đó. Cuộc chiến Nhật - Nga bắt đầu từ tháng 2 năm 1904 (năm Minh Trị thứ 37) và kéo dài 1 năm 7 tháng là cuộc chiến tranh tiêu hao đầu tiên trên thế giới và sự tiêu hao đó không phải chỉ là vật chất mà còn là sự tiêu hao sinh mạng con người ngoài sức tưởng tượng. Đời sống quốc dân đã chịu tác động rất lớn của cuộc chiến tranh và giáo dục cũng trong tình cảnh tương tự.

Ban đầu, cũng giống như chiến tranh Nhật - Thanh, các buổi lễ đọc chiếu chỉ tuyên chiến, lễ cầu nguyện quân địch sớm đầu hàng đã diễn ra. Ở các trường học, quá trình diễn biến của chiến tranh được thuyết trình chi tiết cho học sinh nghe. Các số liệu thống kê, bản đồ, các cuộc chiến trở thành các tài liệu giảng dạy. Những hoạt động như trồng rừng, điều hành vườn trường, tạo ra cơ sở vật chất cơ bản của trường đã được tiến hành với tư cách là các công việc kỉ niệm thời chiến. Việc quyên góp, hiến tặng tiền bạc cũng được tiến hành.

Tuy nhiên do đối thủ là Nga, nước luôn tự hào là có lực lượng lục quân mạnh nhất thế giới, cho nên việc tiến hành cuộc chiến tranh không biết khi nào kết thúc đòi hỏi lượng chiến phí khổng lồ và nó đã tấn công trực tiếp vào ngân sách nói chung và chính phủ đã không thể không tính đến chuyện tìm kiếm các nguồn kinh phí cần thiết ngoài xã hội để phục vụ chiến tranh. Trong những lúc như thế này thì trước tiên, giáo dục sẽ được đưa ra làm vật hi sinh vì nó được coi là "*không cấp thiết*". Bộ Giáo dục trong ***Ảnh hưởng của thời cuộc đến giáo dục*** (tháng 5 năm 1904) đã thông báo rằng trước đó đã sa thải 5.500 giáo viên chỉ trong vòng ba tháng kể từ khi khai chiến với lý do tài chính khó khăn và chuyện sáp nhập các lớp học, tiến hành các giờ học ghép đôi, ghép ba trở thành phổ biến. Kinh ngạc trước tình trạng trầm trọng của tình hình, Bộ Giáo dục đã mượn lời Thiên hoàng quở trách chính quyền địa phương rằng: "*Cho dù việc quân quốc đang trong cảnh đa sự thì cũng không được sao lãng giáo dục mà hãy khích lệ những người làm việc ở đó*" nhưng sau đó sự suy thoái này vẫn tiếp tục. (Theo ***Nghiên cứu lịch sử giáo viên Nhật Bản***, Umihara Testsu).

Sau chiến tranh Nhật - Nga, do có được trong tay phía nam đảo Karafuto (Sakhalin), "*tôn chủ quyền*" của Hàn Quốc, nhượng địa Quảng Đông Châu, ý thức quốc dân cho rằng Nhật đã trở thành nước "*số một*" thế giới và lòng tự hào dân tộc rằng Nhật đã xuất hiện trên vũ đài thế giới với tư cách là một quốc gia đế quốc chủ nghĩa đã dâng tràn khắp trong toàn xã hội. Ngay cả giáo dục vốn đang sa sút thì sau chiến tranh Nhật - Nga cũng được khuyếch trương bằng một cuộc cải cách với "*tầm nhìn quốc tế*" và nội dung các cuộc tranh luận xoay quanh nó cũng thay đổi. Sự chuyển đổi ý thức này mang ý nghĩa lịch sử to lớn.

Trường học bắt rễ vào địa phương

Sau chiến tranh Nhật - Thanh, với lý do giáo dục là nguyên nhân quan trọng nhất làm nên chiến thắng, Đế quốc nghị viện đã quyết định trích 10 triệu Yên trong số 300 triệu Yên tiền bồi thường chiến phí chi cho giáo dục. Hiệu quả mang tính xã hội của giáo dục lần đầu tiên được kiểm chứng cụ thể và thừa nhận. Nguyên nhân trực tiếp làm nên thắng lợi của cuộc chiến tranh là logic: giáo dục tốt, binh sĩ được tổ chức tốt, quân đội được hiện đại hóa thêm vào đó là sự trợ giúp của xã hội đã được "*khai sáng bằng văn minh phương Tây*" và tất cả các yếu tố trên đều do giáo dục tạo ra. Những lý luận như vậy đương thời đầy ắp trên các trang tin hay xã luận trên báo. Cả trước và sau thời kì này không có thời kì nào giáo dục được đánh giá cao ở mức tối đa như vậy. Bất chấp việc giáo dục bị suy thoái một thời gian sau chiến tranh Nhật - Nga, sự đánh giá cao trường học, hành chính giáo dục của xã hội, cộng đồng địa phương và cả ở mức độ cá nhân là dòng chảy không hề thay đổi.

Từ giai đoạn này trở đi, tỉ lệ tiền quyên góp, tiền tài trợ, tiền học phí, lợi tức cơ bản vào kinh phí của Trường tiểu học suy giảm và về cơ bản nó được duy trì chủ yếu dựa vào kinh phí lấy từ thôn làng, khu phố (đối với các trường trung học thì kinh phí sẽ lấy từ các phủ, tỉnh). Bên cạnh đó Quỹ trợ giúp ngân sách quốc gia dành cho giáo dục cũng ra đời (3/1896). Tháng 8 năm 1900 (năm Minh Trị thứ 33), theo quy định của ***Sắc lệnh Trường tiểu học sửa đổi,*** việc trưng thu tiền học phí bị đình chỉ và từ đây phần kinh phí tư đóng góp vào kinh phí giáo dục tiểu học đã lui xuống hàng thứ yếu, thay vào đó là sự xác lập của thể chế giáo dục công được duy trì bằng nguồn kinh phí công. Đương thời nếu nói về ngân sách của thôn, làng khu phố thì thực chất trong đó trên dưới 40% là kinh phí dành cho giáo dục (khoảng 25% dành cho hành chính, 20% dành cho xây dựng cơ bản). Nhìn từ phương diện này có thể thấy, sự hiện diện với tư cách là cơ quan công của trường học và cơ quan hành

chính địa phương. Cũng có thể nói ở đây đã hình thành thể chế với các hoạt động là hoạt động thường ngày của cơ quan quản lý hành chính và trường học cùng các công việc xây dựng kiến thiết cơ bản.

Kinh phí từ Bộ Giáo dục và học phí công của các thôn, làng, khu phố

Đơn vị: vạn Yên.

Năm	Bộ Giáo dục	Thôn, làng, khu phố
1885 (Năm Minh Trị thứ 18)	99,3	696,1
1890 (Năm Minh Trị thứ 23)	116,5	735,8
1895 (Năm Minh Trị thứ 28)	115,3	1.050,2
(Chiến tranh Nhật-Thanh)		
1900 (Năm Minh Trị thứ 33)	583,4	2.510,4
1905 (Năm Minh Trị thứ 38)	566,4	2.664,2
(Chiến tranh Nhật-Nga)		
1910 (Năm Minh Trị thứ 43)	900,9	5.625,8
1915 (Năm Taisho thứ 4)	958,5	5.672,2
(Chiến tranh thế giới thứ nhất)		
1920 (Năm Taisho thứ 9)	2.766,4	18.843,1

(Theo Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị)

Trong ***Sắc lệnh trường tiểu học mới***, các trường tiểu học thông thường thống nhất thực hiện thời gian giáo dục là 4 năm (giáo dục nghĩa vụ), bên cạnh đó còn được khuyến khích đặt thêm 2 năm tiểu học bậc cao nhằm hướng tới thực hiện chế độ giáo dục nghĩa vụ 6 năm trong tương lai. Để thích ứng với sự thay đổi này, các địa phương đã chuyển đổi thể chế với các trường tiểu học thông thường kiểu truyền thống và một vài trường tiểu học bậc cao sang thành các "*Trường tiểu học bậc cao thông thường*" tạo ra hệ thống thống nhất. Chế độ giáo dục nghĩa vụ 6 năm được bắt đầu vào tháng 4 năm 1907 và kể từ đây trọng điểm của cải cách giáo dục được dịch chuyển sang giáo dục trung học, giáo dục cao đẳng - đại học.

Thời kì này trong quá trình trường học cắm rễ vào xã hội địa phương, mối quan hệ gắn bó mang tính "*phi*" hành chính giữa trường học và địa phương tăng lên. Bắt đầu từ thời kỳ này, ở các trường tiểu học thành lập và phát triển các hội như hội phụ huynh, hội đồng môn… Trường tiểu học dần trở thành vũ đài diễn ra các hoạt động hội họp của địa phương như các cuộc diễn thuyết, thao giảng, các lớp học buổi tối, các trường học bổ túc… Rất nhiều địa phương bước vào thời kì xây dựng lại các trường học với các hoạt động kiến thiết mới, cải tạo lại trường

cùng với sự hiện diện thêm của thính phòng, phòng đặc biệt, phòng kiểu Nhật... Những hoạt động này không chỉ ảnh hưởng đến tài chính, hành chính mà còn là hoạt động văn hóa quy mô của khu vực.

Giáo dục bổ túc nghề nghiệp

Nếu không tính các hoạt động giáo dục mang tính khai sáng được du nhập và khuyến khích đầu thời Minh Trị nhằm mục tiêu "*thực sản hưng nghiệp*", "*phú quốc cường binh*" thì từ nửa cuối những năm 1880 trở đi, sự phát triển các hoạt động sản xuất trên thực tế đã được tổ chức trong mối liên hệ với sự khởi động của chủ nghĩa tư bản Nhật Bản và các trường học bổ túc thực nghiệp, các trường trung học thực nghiệp trở nên được coi trọng.



Ảnh kỉ niệm lễ tốt nghiệp (khoảng năm 1900, nguồn: "Lịch sử 100 năm trường tiểu học Chohoji")

Những hoạt động này xét về phương diện chính sách được xúc tiến mạnh do sự bùng nổ của sản xuất từ cuối những năm 80 đến giai đoạn phát triển thực sự của cách mạng công nghiệp sau chiến tranh Nhật - Thanh, đặc biệt là dưới thời Bộ trưởng Giáo dục Inoue Kowashi của Nội các Ito lần hai.

Tháng 11 năm 1893 (năm Minh Trị thứ 26), ***Quy định về các trường bổ túc thực nghiệp*** được ban bố và đến tháng 6 năm 1894, ***Luật hỗ trợ ngân sách quốc gia cho giáo dục thực nghiệp*** quy định sự trợ giúp về mặt tài chính của quốc gia đối với các cơ quan giáo dục thực nghiệp ra đời. Tháng 7 cùng năm, ***Quy chế về trường nông nghiệp, Quy chế về trường học việc*** cũng được ban hành và sự mở

rộng giáo dục thực nghiệp đã tiến thêm một bước. Về các trường nông nghiệp, thương nghiệp, công nghiệp của các phủ, tỉnh, tôi sẽ trình bày sau. Ở đây, xin được nói về các trường nông nghiệp vốn chiếm đa số trong số các trường bổ túc thực nghiệp.

Trường bổ túc nông nghiệp sau khi có sự chuẩn bị về mặt luật pháp dưới tay Inoue Kowashi được thành lập và trực thuộc các trường tiểu học ở địa phương. Sau đó, số lượng các trường được xây dựng tăng lên nhanh chóng từ con số 245 trường trong năm 1905 lên 4592 trường trong năm 1910. Chúng đóng vai trò là nơi tiếp nhận và giáo dục những thanh thiếu niên lao động sau khi đã tốt nghiệp trường tiểu học thông thường. Các trường này đã đáp ứng yêu cầu truyền tải kĩ thuật nông nghiệp một cách tổng hợp, hệ thống thoát khỏi kiểu truyền đạt dựa vào các lão nông trước đó, đồng thời cũng đóng vai trò là nơi giao lưu văn hóa, giáo dục của thanh niên nam nữ ở địa phương.

Các trường bổ túc nông nghiệp hầu hết đều tránh thời điểm công việc nhà nông bận rộn và tiến hành các giờ học trong khoảng thời gian từ 3 đến 4 tháng vào buổi tối, mỗi tối khoảng 2 giờ trong thời hạn 3 năm. Các môn học là Tu thân, Quốc ngữ, Tính toán cùng các môn thực nghiệp như Vật lý, Hóa học, Bác vật, Thổ nhưỡng, Phân bón, Cây trồng, Nông tác, Nông cụ, Bệnh sâu hại, Nuôi tằm, Gia súc, Trồng rừng, Đo đạc đất đai... Điểm đáng chú ý là các trường bổ túc nông nghiệp coi trọng việc giảng dạy các kĩ thuật nông nghiệp.

Ở các trường công nghiệp được thiết lập ở các khu đô thị cũng giống như các trường nông nghiệp, tiến hành các giờ học giảng dạy các môn như Đọc sách, Tu thân với tư cách là học bổ túc cùng với các môn khác như Vật lý đại cương, Tính toán, Vẽ, Đàm thoại thực nghiệp, Kế toán thủ công nghiệp, cùng kĩ thuật nghề mộc, nề... cho đối tượng là các thợ thủ công nói chung, các thợ học việc với thời lượng 2 giờ mỗi tối... Tuy nhiên, ở các đô thị thì các trường công nghiệp cũng giống như các trường thương nghiệp, phần lớn đều lâm vào cảnh ế ẩm. Có thể nói, ở lĩnh vực công nghiệp gia đình cũng như kinh doanh tiểu thương, trong khi cạnh tranh với các lĩnh vực hiện đại đã không hoàn toàn thoát ra khỏi thói quen lao động và thuê mướn kiểu truyền thống và trong chế độ kiểu thầy - thợ, thầy - đệ tử đó đã không tồn tại thể chế cho phép tiếp nhận giáo dục bổ túc.

Cải cách giáo dục tiểu học

Bước vào những năm 1900, đi cùng với sự tiến triển mang tính áp đảo và tất yếu của quá trình hiện đại hóa tổ chức, chế độ xã hội và sản xuất là

sự biến chuyển của trường học và đời sống trẻ em. Biểu tượng của động hướng này chính là sự sửa đổi ***Sắc lệnh trường tiểu học*** đã đề cập trước đó (tháng 8 năm 1900).

Sắc lệnh trường tiểu học mới đã đưa ra và thúc đẩy sự thống hợp, chỉnh lý các môn học, sự thiết lập các môn học tự chọn (Vẽ, Thủ công, Hát), cắt giảm số giờ học hàng tuần, đình chỉ chế độ thi cử cuối kì chuyển sang chế độ đánh giá hàng ngày, hợp lý hóa nội dung, phương pháp giáo dục, hợp lý hóa điều kiện nội bộ xoay quanh trường học.

Ví dụ như về giáo dục Quốc ngữ thì trước đó nó được phân nhỏ thành các môn như Đọc sách, Làm văn, Viết chữ, giờ đây các môn này được hợp nhất lại thành môn "*Quốc ngữ*" đồng thời cũng tiến hành các cải cách táo bạo như hạn chế số lượng chữ Hán dạy trong trường tiểu học (1200 chữ), đơn giản hóa chữ viết Kana (ゐ→い,ゑ→え、を→お、くわ→か), đưa vào cách dùng các âm tiết mô phỏng âm thanh... Việc chuyển từ cách viết "*Tefutefu*" (てふてふ)（bươm bướm）thành "*cho-cho*" (ちょーちょー) với dấu gạch ngang hay việc hạn chế số lượng chữ Hán về sau cho dù gặp nhiều trở ngại nhưng cùng với những cải cách ở các môn học khác đã trở thành ví dụ mang tính điển hình cho cải cách giáo dục hướng đến những giá trị thực tiễn. Cuộc cải cách hệ thống này về sau đã được tiếp tục với vai trò trung tâm thuộc về Sawayanagi Masataro, nhà lãnh đạo phong trào Tân giáo dục thời Taisho và đảm nhận chức Vụ trưởng Vụ Giáo dục phổ thông.

Cứ thế, giáo dục tiểu học đã dần dần chuyển động theo các giá trị hiện đại. Theo diễn biến đó, cuộc sống trường học của trẻ em đã dần dần mất đi sự gắn kết với địa phương.

Sự liên kết giữa các đoàn thể trẻ em trước kia vốn được tập hợp lại theo khu vực không phân biệt độ tuổi đã biến mất và các đoàn thể học sinh phân chia theo năm học, lớp, độ tuổi đã xuất hiện và trở thành đơn vị cơ bản của hoạt động vui chơi sinh hoạt trong nhà trường và chúng dần trở nên có ý nghĩa lớn.

Cuộc sống của trẻ em khi đã rời trường học cũng bị bao bọc bởi làn sóng hiện đại hóa, sự vui chơi cũng đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng mối quan hệ con người với con người hay giúp trẻ em học tập các thói quen, tập quán, quy tắc của xã hội. Bên cạnh các trò chơi như đánh quay, Menko, Otedama, Ohajiki, búp bê, trò chơi bán hàng, thì các trò chơi mới du nhập từ phương Tây cũng xuất hiện. Bên cạnh đó còn xuất hiện các cửa hàng ở các thôn làng nhắm đến đối tượng tiêu thụ là trẻ em. Trong cuốn ***Sách tập đọc dành cho trường tiểu học thông thường 3*** (1903) có viết như sau: *Này đồng hồ đã kêu/ Dậy thôi nào các bạn/ Này đồng hồ đã kêu. Nhanh lên nào các bạn/ Cùng*

mau đến trường thôi. Hãy cầm lấy cặp sách/ Cố không đến muộn nào. Này đồng hồ đã kêu/ Học đi nào các bạn. Hãy cố gắng bạn ơi... Này đồng hồ đã kêu /Cùng chơi nào các bạn. Trường học đóng cửa rồi/ Về nhanh nào các bạn/Chơi quay nào nào bạn ơi".



Cảnh một gia đình nông dân sum họp quanh bếp lửa



Cảnh một gia đình sum họp (mới) (nguồn: Ano Nihei, "Những người vợ nông dân", 1898)

Ở các đô thị cũng như ở nông thôn, sự phân hóa giai cấp ngày càng diễn ra nhanh. Trong các gia đình nông dân giàu có ngoài giáo dục ở trường còn mua cho con em các cuốn sách đọc hay sách bài tập và tiến hành các hoạt động giáo dục hỗ trợ ôn tập bài học ở trường, đồng thời văn hóa coi trọng việc học lên trung học hay đại học, cao đẳng cũng trở nên phổ biến. Trong thời kì này, để chuẩn bị cho việc học lên các trường bên trên, ở trường tiểu học cũng đã xuất hiện hiện tượng các giáo viên tiến hành giáo dục hỗ trợ đặc biệt cho học sinh. Trái lại, ở các gia đình nông dân nghèo khó ở đô thị hay vùng ngoại ô thì sự lao động của trẻ em trong gia đình là cần thiết và trẻ em phải lao động vất vả, điều này đã làm nảy sinh những vấn đề mới khác biệt với thời kì trước đó.

2. Sự phát triển của Chủ nghĩa Tư bản Nhật Bản và giáo dục

Cải cách giáo dục trung học

Về giáo dục trung học thì từ sau ***Sắc lệnh về trường trung học*** năm 1886, trong một khoảng thời gian đã không có chuyển động nào về mặt pháp chế. Tuy nhiên, vào tháng 6 năm 1894 (năm Minh Trị thứ 27), ***Sắc lệnh về trường đại học, cao đẳng*** được công bố, theo đó các trường trung học bậc cao giờ đây sẽ tách ra đứng độc lập với tư cách là trường đại học dự bị, nơi diễn ra hoạt động giáo dục chuyên môn phục vụ việc học tiếp lên các trường chuyên môn hay các trường đại học đế quốc. Các trường trung học thông thường còn lại về sau theo quy định của ***Sắc lệnh trường trung học sửa đổi*** trở thành nơi *"có mục đích thực hiện giáo dục phổ thông bậc cao bắt buộc đối với nam học sinh"* (điều 1). Thể chế đứng trên hai trụ là giáo dục phục vụ việc học lên cao và giáo dục nghề nghiệp. Sắc lệnh về trường trung học của Mori đã cải cách thống nhất thành một trục duy nhất là giáo dục phổ thông. Bên cạnh đó ở mỗi phủ, tỉnh có nghĩa vụ xây dựng ít nhất một trường trung học. Trong trường hợp Bộ trưởng Bộ Giáo dục công nhận là cần thiết thì Bộ có quyền lệnh cho các phủ, tỉnh xây dựng thêm. Ngoài ra, Bộ còn khuyến khích và thừa nhận việc xây dựng các trường trung học tư thục, các trường trung học do các tổ chức, thôn, làng khu phố xây dựng. Và từ thời điểm này về sau, số lượng các trường trung học cùng với số lượng học sinh theo học đã tăng nhanh chóng. Quá trình hiện đại hóa nhanh chóng xã hội Nhật Bản sau cuộc chiến tranh Nhật - Thanh đặc biệt là sự

cải cách, mở rộng mạnh mẽ các lĩnh vực hiện đại trong sản xuất đã làm gia tăng các lĩnh vực hoạt động của tầng lớp trung lưu Nhật Bản và khuyếch đại nhu cầu giáo dục trung học trong quốc dân.

Sự gia tăng các cơ sở giáo dục trung học (số trường)

Năm	Trường trung học	Trường thực nghiệp	Trường nữ sinh bậc cao
1900 (năm Minh Trị thứ 33)	218	143	52
1905 (năm Minh Trị thứ 38)	217	272	100
1910 (năm Minh Trị thứ 43)	311	481	193
1915 (năm Taisho thứ 4)	321	551	366
1920 (năm Taisho thứ 9)	368	676	514
1925 (năm Taisho thứ 14)	502	797	805
1930 (năm Showa thứ 5)	557	976	975

(Số liệu lấy từ *Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị)*

Cùng với ***Sắc lệnh về trường trung học sửa đổi, Sắc lệnh về Trường thực nghiệp*** cũng được công bố. Các trường này tách ra khỏi giáo dục phổ thông trung học và thống nhất thành giáo dục thực nghiệp trung học. Sắc lệnh này về sau đã có tác dụng thúc đẩy sự gia tăng kiến thiết trường học ở các phủ, tỉnh. ***Sắc lệnh về trường thực nghiệp*** ghi rõ các trường này có "*mục đích nhằm thực hiện giáo dục bắt buộc đối với những người làm việc trong các lĩnh vực thực nghiệp như công nghiệp, nông nghiệp, thương nghiệp*" (điều 1). Sắc lệnh cũng đưa ra các loại trường thuộc hệ thống này như trường công nghiệp, trường nông nghiệp, trường thương nghiệp, trường thương thuyền, trường bổ túc thực nghiệp. Văn bản này cũng quy định, Bộ trưởng Bộ Giáo dục có quyền ra lệnh cho các phủ, tỉnh xây dựng các trường loại này và qua đó có thể thấy rằng đương thời sự cần thiết của giáo dục thực nghiệp đã trở thành vấn đề lớn.

Tháng 10 năm 1897, Bộ Giáo dục thiết lập Vụ Giáo dục thực nghiệp và trọng tâm của hành chính giáo dục trung ương đã chuyển sang giáo dục trung - đại học và giáo dục thực nghiệp. Các trường thực nghiệp được chia thành 2 loại: loại 1 và loại 2. Loại 1 dành cho học sinh 14 tuổi trở lên đã tốt nghiệp Trường tiểu học bậc cao (3 năm). Loại hai dành cho học sinh từ 12 tuổi trở lên đã tốt nghiệp Trường tiểu học thông thường (3 năm).

Giáo dục thực nghiệp trung học từ thời điểm này trở đi được coi là hệ thống trường học "*bàng thống*" tương phản và có vị trị thấp hơn so với giáo dục trung học vốn được coi là "*chính thống*".

Cải cách giáo dục đại học - cao đẳng

Thời kì này đi cùng với sự tăng tiến về số lượng của các cơ sở giáo dục trung học là sự mở rộng mang tính tất yếu của các cơ sở giáo dục bậc cao.

Như đã đề cập trước đó, theo quy định của ***Sắc lệnh về trường bậc cao*** năm 1894, các trường bậc cao sẽ tách khỏi giáo dục trung học và trở thành các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng. Kể từ sau năm 1900, có đến 8 trường đại học hoạt động.

Tháng 3 năm 1902 (năm Minh Trị thứ 36), ***Sắc lệnh về trường chuyên môn*** (cao đẳng) được công bố, các trường cao đẳng quốc lập, công lập và trường cao đẳng tư thục đã tiếp nhận pháp lệnh này và về sau nó trở thành nền tảng cho sự khuyếch đại giáo dục cao đẳng. Cho đến trước thời kì này thì vị trí của các trường cao đẳng quốc lập, công lập chưa được định vị rõ ràng bằng luật, hơn nữa ngay cả các trường cao đẳng tư thục giảng dạy chính trị học hay pháp luật theo ***Quy định công nhận các trường đặc biệt*** tháng 5 năm 1888 cũng chỉ được gọi là "*Trường học đặc biệt được công nhận*". Các trường cao đẳng tư thục khác cũng ở trong tình trạng vị trí bấp bênh về mặt pháp chế. Việc thống nhất cả hai loại trường nói trên bằng pháp chế giáo dục cao đẳng là một sự kiện lớn mang tính bước ngoặt cho dù đây là yêu cầu thực tiễn. Các trường cao đẳng quốc lập, công lập tập trung vào các ngành nghề như y học, công nghiệp khai khoáng, nông nghiệp, thủy sản, thương nghiệp. Các trường cao đẳng tư thục thì tập trung vào các ngành văn học, chính trị, kinh tế, pháp luật... Tuy nhiên ở đây cũng có khoảng cách nhất định giữa các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng. Các trường cao đẳng khi so sánh với Đại học đế quốc thì bị coi là trường đại học "*thấp hơn một bậc*", về sau nó dẫn tới sự ra đời của "*Phong trào nâng cấp đại học*", "*Phong trào nâng cấp giáo dục tư*"...

Thời kì này cũng diễn ra sự mở rộng các trường đại học đế quốc. Tiếp sau sự ra đời của trường đại học đế quốc tại Kyoto vào tháng 6 năm 1897 là sự ra đời của đại học đế quốc Tohokku (6/1907), đại học đế quốc Kyushu (tháng 12 năm 1910). Quả thật lúc bấy giờ tình hình đã ở vào cảnh "*việc đào tạo nên nhân tài ở tất cả các lĩnh vực hiện đang trở thành nhiệm vụ cấp thiết, và nhu cầu này trở nên cần thiết hơn bao giờ hết*" (***Đức dục và trí lực,*** Tomizu Hirondo).

Sự tiến triển của công nghiệp hóa tạo ra nhu cầu không chỉ đối với những người tốt nghiệp giáo dục trung học mà còn cần tới những người tốt nghiệp giáo dục đại học, cao đẳng nữa. Một số lượng lớn nhân tài, những người sẽ trở thành các "*giám đốc*" của các xí nghiệp trở nên cần thiết.

Tuy nhiên sau chiến tranh Nhật - Thanh, chủ nghĩa tư bản Nhật đã phải trải qua thời kì khủng hoảng đầu tiên và những người tốt nghiệp đại học, cao đẳng tìm kiếm việc làm khó khăn làm nảy sinh ra "*vấn nạn người tốt nghiệp đại học rong chơi*", thu hút sự chú ý của toàn xã hội.

Các vấn đề xã hội, tư tưởng như sự mâu thuẫn giữa thời đại và sự xác lập cái tôi, sự nghi ngờ đối với cuộc sống giữa những sinh viên tiếp nhận giáo dục đại học, cao đẳng... đã phát sinh, tiêu biểu là sự tự sát của Fujimura Mikio. Tình hình kiến thiết các trường cao đẳng đào tạo các ngành văn học, pháp luật theo ***Sắc lệnh về trường cao đẳng*** được thể hiện qua bảng số liệu dưới đây.

Tình hình kiến thiết các trường cao đẳng tư thục (phần tên đứng trong dấu ngoặc đơn () là chỉ tên dùng hiện nay)

Tháng 8/1903	Đại học Pháp luật Học viện Tokyo (Đại học Chuou) Đại học Minh Trị (Đại học Minh Trị) Đại học Housei (Đại học Housei)
Tháng 9/1903	Trường Cao đẳng Pháp chính Kyoto (Đại học Ritsumeikan)
Tháng 10/1903	Đại học Tetsugaku Kan (Đại học Toyo)
Tháng 11/1903	Trường Luật Kansai (Đại học Kansai) Trường Meijigakuin Kotobu (Học viện đại học Minh Trị Trường Senshu (Đại học Senshu)
Tháng 1/1904	Trường Keio Gijuku Daigakubu (Trường Đại học Keio)
Tháng 2/1904	Aoyama Gakuin Kotobu (Đại học viện Aoyama) Trường Cao đẳng Hiệp hội Đài Loan (Đại học Takushoku) Trường Đại học nữ sinh Nhật Bản (Đại học nữ sinh Nhật Bản) Tohokku Gakuin Senmonbu (Đại học viện Tohokku)
Tháng 3/1904	Đại học Nhật Bản (Đại học Nhật Bản) Trường cao đẳng Doshisha (Đại học Doshisha). Joshi Eigaku Juku (Đại học Tsuda Gijuku) Khoa Văn học Anh, Học viện nữ sinh Aoyama (Đại học viện Aoyama)
Tháng 4/1904	Đại học Waseda (Đại học Waseda) Kokugakuin (Đại học Kokugaku)

Vai trò của các trường tư thục

Trong quá trình mở rộng các cơ quan giáo dục trung học và đại học, cao

đẳng, vai trò của các trường tư thục trở nên quan trọng. Vào đầu những năm 1900, sự mở rộng giáo dục cao đẳng phần lớn dựa vào sự mở rộng các cơ sở giáo dục tư thục. Những cơ sở giáo dục này chủ yếu đào tạo nên nhân tài phục vụ trong các lĩnh vực sản xuất hiện đại, các cơ quan công hoặc ở các địa phương chứ không phải đào tạo ra tầng lớp quan liêu, do đó chúng đã có vai trò rất lớn. Trước đó, sau Duy tân Minh Trị, trường tư thục Keio đã vừa đối kháng với các trường của nhà nước vừa thực hiện đào tạo nhân tài, đặc biệt việc cung cấp các tài năng của trường cho giới kinh tế, đã trở nên nổi tiếng. Trường cao đẳng Tokyo (Waseda) đã tạo lập được chỗ đứng vững chắc trong việc cung cấp nhân tài cho các lĩnh vực chính trị, kinh tế, báo chí, giáo dục. Bên cạnh đó, các trường vốn được gọi là "*trường công nhận đặc biệt*" như Senshu, Meiji, Housei, Chuo (những trường đảm nhận vai trò liên quan đến pháp luật) trường Ritsumeikan ở Kansai[(3)], Trường luật Kansai (trường cao đẳng pháp luật), Rikkyo, Ryukoku, Doshisha (những trường liên quan đến văn học, tôn giáo)... đã liên tục đóng vai trò cung cấp nhân tài cho các lĩnh vực và thu hút được sự chú ý của xã hội.

Ở đây, xin được trình bày cụ thể về hoạt động của trường Waseda trước và sau năm 1900 như một ví dụ minh họa.

Trường Cao đẳng Tokyo được thành lập tháng 10 năm 1882 (năm Minh Trị thứ 15) với sự tham gia của Kono Azusa, Takada Sanae, Amano Tameyuki, trong đó Okuma Shigenobu đóng vai trò trung tâm. Ngôi trường này với truyền thống "*học thuật độc lập*" nêu cao giáo dục chuyên môn bằng tiếng Nhật đã rất được mến mộ. Trường khởi đầu với 4 khoa là Kinh tế Chính trị, Pháp luật, Khoa học, Anh ngữ. Đến năm 1902, dựa trên ***Sắc lệnh về trường tư thục***, trường đổi thành Đại học Waseda bao gồm Khoa Đại học, Khoa Cao Đẳng, Khoa Dự bị đại học, Khoa nghiên cứu và đến năm tiếp theo còn mở thêm Khoa Sư phạm. Có thể thấy trường đã đóng vai trò lớn trong việc mở rộng giáo dục tư thục ở thời kì này.

Ban đầu, với vai trò trung tâm của Okuma, trường Kono đã cung cấp các nhân tài chủ yếu cho chính giới, đặc biệt, người ta nói rằng đảng viên của các chính đảng thuộc phái tân tiến chủ trương lập hiến phần lớn là những người có mối liên hệ với Trường Cao đẳng Tokyo. Và theo logic này, trường cũng nuôi dưỡng thế lực ngầm, ở địa phương, không chỉ đơn giản là cơ quan giáo dục đại học mà còn tạo ra đại trào lưu chính trị, xã hội. Sự xâm nhập vào giới báo chí đương thời, nơi có mối quan hệ mật thiết với hoạt động của các chính đảng, là điều khỏi cần phải nói. Tuy nhiên, bước vào năm 1900, đặc biệt là sau khi đổi tên thành Waseda, trường đã đổi truyền thống từ "*học thuật độc lập*" sang

thành "*giáo dục quốc dân trung kiên*" và tập trung vào đào tạo, cung cấp nhân tài cho chính giới cũng như các lĩnh vực thực nghiệp. Trung tâm của các hoạt động này là Amano Tameyuki, về sau số lượng những người đóng vai trò trung tâm trong hoạt động thực nghiệp xuất thân từ Waseda rất lớn. Tờ *Đông Dương kinh tế tân báo* vốn đóng vai trò tiên phong trong giới kinh tế từ nửa đầu những năm 1900 đương thời cũng được coi là cơ quan ngôn luận của "phái Waseda". Nếu nói về truyền thống học thuật thì Waseda là nơi suối nguồn du nhập và khai sáng tư tưởng Anh ở Nhật Bản. Đương thời khi trường đổi tên, các báo, tạp chí đồng loạt chúc mừng, đồng thời đăng tải nhiều bài xã luận chủ trương loại bỏ phần giải thích mang tính chính thống về hiến pháp Nhật, thay vào đó là sự cần thiết phải giải thích nó bằng tư tưởng hiến pháp Anh làm tăng thêm sự hưng phấn của Waseda. Có thể coi Waseda như là một dòng chảy của quá trình hiện đại hóa Nhật Bản (***Chính trị và giáo dục Nhật Bản hiện đại,*** Motoyama Sachihiko).

Sự phát triển của giáo dục dành cho học sinh nữ

Tất cả các trường truyền giáo[(4)] thời kì khai sáng văn minh, các trường nữ sinh và các trường sư phạm quốc lập, công lập giảng dạy Tây dương học cho đến năm 1880 đều ở trong tình trạng trì trệ. Về mặt pháp luật và hệ thống thì ngay ở cả thời điểm một loạt các pháp lệnh của Mori được công bố cũng không hề có quy định nào có liên quan. Về sau trong ***Sắc lệnh trường trung học sửa đổi*** có ghi: "*Các trường nữ sinh bậc cao là nơi thực hiện giáo dục phổ thông bậc cao bắt buộc đối với học sinh nữ và nó thuộc loại trường trung học thông thường*" (điều 1). Lần đầu tiên loại trường này được xác nhận vị trí trong hệ thống luật pháp. Sau ***Quy chế về trường nữ sinh bậc cao*** (tháng 1 năm 1895) và ***Chỉ thị của Bộ Giáo dục yêu cầu các phủ, tỉnh xây dựng trường nữ sinh bậc cao*** (tháng 12 năm 1897), cuối cùng vào tháng 2 năm 1899 ***Sắc lệnh về trường nữ sinh bậc cao*** cũng được ban hành với tư cách như là một pháp lệnh độc lập.

Như phần trước đã đề cập, trước và sau khi ***Sắc lệnh về trường nữ sinh bậc cao*** được ban hành, tỉ lệ đi học của học sinh nữ đã tăng cao nhanh chóng, nhu cầu đối với giáo dục trung học của tầng lớp trung lưu cũ và mới là điều không thể làm ngơ. Bên cạnh đó, chính phủ xuất phát từ quan điểm về chính sách giáo dục nữ giới, những người đảm nhận vai trò phát triển xã hội trung lưu và quan điểm quốc tế mong muốn Nhật trở thành một hình mẫu quốc gia văn minh đã không thể bỏ mặc giáo dục dành cho học sinh nữ.

Trong ***Sắc lệnh về trường nữ sinh bậc cao*** quy định, đối tượng nhập học là những học sinh tốt nghiệp trường tiểu học bậc cao, tức là giống như trường trung học tuy nhiên thời gian học ở đây là 4 năm, ít hơn 1 năm so với trường trung học. Về nội dung giáo dục, khi so sánh với trường trung học thì số giờ học các môn Toán học, Ngoại ngữ, Khoa học... giảm một nửa, thay vào đó là sự tăng tiến thời lượng của các môn như Tu thân, Quốc ngữ, May vá, Đạo đức, Thực nghiệp... Đương thời, ở tầng lớp trung lưu, địa bàn hoạt động của nữ giới là xây dựng gia đình, nói tóm lại trào lưu tư tưởng "*mẹ hiền vợ đảm*" đã làm nảy sinh phương châm giáo dục nói trên. Tháng 10 năm 1910, ***Sắc lệnh về trường nữ sinh bậc cao*** được sửa đổi, theo đó bên cạnh các trường 4 năm còn có các trường thực nghiệp 3 năm và 2 năm xuất hiện. Các trường thực nghiệp nữ sinh bậc cao này là các trường dành cho "*những người học các môn chủ yếu liên quan đến gia đình*" và số giờ học các môn May vá, Nội trợ chiếm tới trên một nửa thời gian học trong tuần. Có thể thấy tinh thần "*mẹ hiền vợ đảm*" đã thực sự có chỗ đứng vững chắc trong lòng xã hội.

Giáo dục bậc cao dành cho nữ sinh do sự chế ước mang tính xã hội nên bị bó buộc trong tình trạng trì trệ. Những học sinh tốt nghiệp các trường nữ sinh bậc cao thành lập từ năm 1920 trở đi (thời gian học là 2, 3 năm) vẫn không có đủ tư cách vào học các trường đại học. Về sau, ở các trường quốc lập và công lập như Đại học Đế quốc Tohokku có nhận học sinh nữ vào học ở một số khoa nhất định nhưng cũng chỉ là cá biệt. Trong bối cảnh đó, hoạt động của các trường sư phạm nữ (hoặc Khoa nữ sinh của các trường sư phạm) với mục tiêu thúc đẩy sự tự lập của nữ giới trong công việc và xã hội thực sự đã trở thành cánh cửa quan trọng cho nữ giới bước ra ngoài xã hội. Bên cạnh đó, các trường cao đẳng tư thục cũng tích cực triển khai hoạt động của mình. Năm 1900, Tsuda Umeko[5] thành lập trường Joshieigaku Juku, Yoshioka Yayoi[6] thành lập Trường Y Tokyo dành cho học sinh nữ (Tokyo Joi Gakko). Năm tiếp theo, Naruse Jinzo và các đồng sự thành lập Trường Nữ sinh (Joshi Daigakko) và 10 năm sau đã có rất nhiều trường cao đẳng đế quốc dành cho nữ giới được thành lập và đóng vai trò tiên phong trong giáo dục nữ giới.

Sự phát triển của giáo dục mầm non

Giáo dục mầm non trong thời kì khai sáng được đề cập đến ở phần "*Tiểu học mầm non*" trong ***Học chế*** năm 1872 (năm Minh Trị thứ 5). Trên thực tế, tháng 11 năm 1876, trường mầm non trực thuộc trường sư phạm

nữ sinh Tokyo được thành lập. Tuy nhiên nó chưa phải là sự mô phỏng giáo dục mầm non kiểu phương Tây. Bên cạnh đó các trường mầm non do các nữ tu sĩ Mĩ điều hành ở Yokohama và các điểm vui chơi của trẻ em ở Kyoto cũng chỉ tồn tại được trong một thời gian ngắn. Về sau, giáo dục mầm non tiếp tục lâm vào tình trạng trì trệ.

Cuối cùng bằng ***Sắc lệnh trường tiểu học sửa đổi*** năm 1890 và ***Quy tắc liên quan đến trường mầm non*** ban hành tháng 11 năm 1891, các điều khoản liên quan đến điều kiện phải đáp ứng của các khu vực tự trị khi muốn lập trường mầm non và tư cách bảo mẫu đã được quy định. Đến tháng 6 năm 1899, ***Quy chế về thiết lập các nhà trẻ và trường mẫu giáo*** với tư cách là pháp lệnh chính thức được ban hành. Theo quy chế này, "*Trường mầm non là nơi nuôi dạy trẻ em từ 3 tuổi cho đến khi vào học tiểu học*", thời gian nuôi dạy là dưới 5 tiếng/ngày, mỗi trường mầm non chỉ được phép nhận tối đa 100 trẻ, diện tích phòng cho 4 trẻ phải đảm bảo đủ 3,3 m2 trở lên, mục đích nuôi dạy là "*hỗ trợ cho giáo dục gia đình*". Theo "***Niên báo Bộ Giáo dục***" thì năm 1887, toàn quốc có 67 trường, năm 1897 có 222 trường và đến 1907 thì con số này lên tới 386 trường, đặc biệt sự tăng tiến của các trường mầm non ở khu vực đô thị thật đáng kinh ngạc.

Về lý luận nuôi dạy trẻ em, từ thời đầu Minh Trị, học thuyết "*Frobel Gifts*" của F.W.Frobel đã trở nên rất thịnh hành. Việc chia hoạt động nuôi dạy thành 4 lĩnh vực trung tâm là trò chơi, ca hát, trò chuyện, thủ công trở nên rất phổ biến. Từ năm 1910, lý luận giáo dục mang tính hình thức theo chủ thuyết của Frobel đã dần chuyển sang lý luận nuôi dạy mang tính tự do hơn, nhấn mạnh sự vui chơi bên ngoài hay sự tự giác của trẻ em, tuy nhiên về cơ bản chủ thuyết của Frobel vẫn là phổ biến. Hội Nghiên cứu phương pháp nuôi dạy trẻ em thành phố Tokyo thành lập năm 1884 đến năm 1896 đã chuyển thành Hội Frobel và đến tháng 1 năm 1901 thì phát hành tạp chí *Phụ nữ và trẻ em*. Từ sau năm 1900, ở các thành phố như Kobe, Osaka, Kyoto, các hội liên quan đến giáo dục mầm non liên tiếp ra đời, các cuộc giao lưu lý luận, báo cáo thực tiễn trên tờ *Tạp chí mầm non liên hợp Kyoto, Osaka, Kobe* đã diễn ra mạnh mẽ.

Mặc khác, điều đáng chú ý trong giáo dục mầm non là trước và sau chiến tranh Nhật - Nga, Bộ Nội vụ đã đóng vai trò chủ đạo khuyến khích thành lập các nhà trẻ, trường mầm non và coi đây như là một bộ phận của hoạt động cứu tế. Tại các công trường dệt, nơi lực lượng lao động nữ đóng vai trò quan trọng, các trường mầm non đã được xây dựng. Các trường mầm non hoặc nhà trẻ về cơ bản từ thời đầu Minh Trị thường được coi là đồng nhất với các cơ sở giữ trẻ. Từ năm 1910, không chỉ ở

Tokyo mà các đô thị công nghiệp khác như Kyoto, Kobe, Osaka cũng có vô số trường được xây dựng. Đương thời, những trường này được lập ra nhằm mục đích đáp ứng nhu cầu của những lao động nữ hay cứu tế dân nghèo cho nên nó có vị trí rất khác biệt so với các trường mầm non dành cho tầng lớp trung lưu. Về sau, đến thời Taisho, tên gọi các trường này được chuyển thành nhà trẻ. Sự tách biệt thành hai phương diện nhà trẻ và mầm non cũng được bắt đầu từ thời kì này.

Sự độc lập của giáo dục học

Bước vào những năm 1900, trong lĩnh vực giáo dục học diễn ra sự tập trung phê phán học thuyết giáo dục của Herbart. Học thuyết của Herbart được lan truyền là nhờ các môn đệ của Hausknecht như Tanimoto Tomeri nhưng bản thân Tanimoto vào năm 1898 (năm Minh Trị thứ 31) cũng phê phán học thuyết giáo dục của Herbart. Bằng "*giáo dục học tương lai*", học thuyết của Herbart đã chuyển sang giáo dục học mang tính xã hội căn cứ trên thuyết coi quốc gia như là thực thể hữu cơ. Có thể nói các lý luận học tập mang tính tĩnh, thụ động và nói chung các học thuyết giáo dục mang tính hình thức và quản lý đã trở nên chậm chạp trước trào lưu đòi hỏi tạo ra hình ảnh con người tương thích với thời kì đế quốc chủ nghĩa đang vận động mạnh mẽ.

Thứ mới mẻ được chào đón giờ đây là giáo dục học xã hội và giáo dục học thực nghiệm. Giáo dục học xã hội được bắt đầu từ sự giới thiệu xu hướng mới của giáo dục học Đức. Trong học thuyết giáo dục của các nhà giáo dục học Đức được giới thiệu như O.Willmann, P.Natorp, P.Bergemann, thì mục đích giáo dục được xác lập dưới hình thức là sự thực hiện xã hội luân lí và nuôi trồng cá nhân của xã hội đó. Nó phê phán học thuyết của Herbart bằng tư duy thực hiện giá trị xã hội trong mỗi cá nhân. Ở Nhật, giờ đây sự đối lập với học thuyết của Herbart coi trọng chủ nghĩa quốc gia, học thuyết giáo dục nhấn mạnh xã hội và hoạt động của cá nhân cấu thành nên xã hội ấy đã được du nhập. Ví dụ như trong ***Bài giảng giáo dục học xã hội***, dựa trên giáo dục học Bergemann của Yoshida Kumaji (1904) ở Đại học Đế quốc Tokyo, có luận giải rằng mục đích giáo dục là tạo ra nhân vật mang tính xã hội và điều kiện cần thiết là phải tạo ra các hoạt động của con người, thúc đẩy các hoạt động đó và trái lại nó cũng là việc xã hội hóa bản thân các hoạt động của con người.

Muộn hơn một chút, từ sau năm 1910, giáo dục học thực nghiệm được giới thiệu vào Nhật đã đem đến cho các học thuyết giáo dục một xu hướng mới. Giáo dục học thực nghiệm do các học giả Đức như W.A.Lay,

E.Meumann đề xướng hướng đến xây dựng giáo dục học lấy các phương pháp thực nghiệm hay quan sát thí nghiệm làm cơ sở, đối lập với xu hướng tư biện của giáo dục học truyền thống. Giáo dục học này về sau đã trở thành xuất phát điểm của tâm lý học giáo dục, trẻ em học. Học thuyết của Meumann tiếp nhận ảnh hưởng từ tâm lý học thực nghiệm của Wundt đã được giới thiệu và tiếp nhận nồng nhiệt thông qua ***Giáo dục học thực nghiệm*** (1908) của Ototake Iwazo, thuộc tại trường sư phạm bậc cao Tokyo. Bên cạnh đó tâm lý học thực nghiệm của Lay cũng được giới thiệu qua "*Giáo dục trường học*"(1908) của Konishi Shigenao thuộc trường Đại học Đế quốc Kyoto.

Cho dù là học thuyết nào cũng đều phê phán giáo dục truyền thống coi trọng quản lý, đạo đức, vận hành giờ học một cách thụ động và coi hoạt động học tập, giảng dạy chỉ là hoạt động nhận thức đơn thuần. Đây cũng là thời điểm các nhà lãnh đạo của thời đại mới như Higuchi Kanjiro bắt đầu triển khai hoạt động tương phản với các học thuyết lấy giáo dục học Đức làm trung tâm. Những người này không lấy giáo dục học Đức mà lấy giáo dục học mới của Anh, Mĩ làm nền tảng và đã tạo ra một trào lưu khác biệt với các nhà giáo dục học truyền thống. Trong cuốn ***Phương pháp giảng dạy mới theo chủ nghĩa thống hợp*** (1899) của Higuchi Kanjiro, Hiệu trưởng trường tiểu học trực thuộc trường sư phạm bậc cao Tokyo có viết: "*Giáo dục có tác dụng làm cho con người có được năng lực điều hành cuộc sống thiện mĩ ở xã hội mà con người đó phụ thuộc vào*" và thuyết minh rằng giáo dục không phải nhằm tới điều hành quốc gia mà là quá trình cá nhân đạt được năng lực sinh sống trong xã hội. Tư tưởng này phản ánh sự dịch chuyển của thời đại. Bên cạnh đó, một loạt các lý luận có ảnh hưởng lớn đến xã hội đương thời như ***Tân giáo dục học chủ nghĩa quốc gia xã hội*** (1904) của Higuchi, ***Giáo dục học thực tế*** (1909) của Sawayanagi Masataro, ***Phương pháp giáo dục động hình thức phân nhánh*** (1912) của Oikawa Heiji, do đề cập đến các học thuyết giáo dục của nước ngoài và được xây dựng dựa trên ý thức về các vấn đề cải cách giáo dục Nhật Bản, cho nên chúng không đơn giản chỉ là sự giới thiệu học thuyết, mà còn mang ý nghĩa cải cách giáo dục học vốn mang nặng tính hàn lâm sang giáo dục học mang tính hiện thực, thực chứng và khoa học.

3. Các vấn đề xã hội và giáo dục

Sự định hướng tư tưởng

Sau chiến tranh Nhật - Nga, “*Công nghiệp hóa*” đã phát triển rất nhanh.

Nếu lấy chỉ số sản xuất công nghiệp năm 1914 (năm Taisho thứ 3) là 100 thì năm 1869 (năm Minh Trị nguyên niên) chỉ số này là 0,3, năm 1890 (năm Minh Trị thứ 23) là 11,1, năm 1900 (năm Minh Trị thứ 33) là 42,4 và năm 1910 chỉ số này lên tới là 73,9%. Có thể thấy quy mô sản xuất đã tăng lên gấp đôi trước và sau chiến tranh Nhật - Nga (***Nhật Bản kinh tế luận***, Ouchi Chikara). Cùng với nó là sự gia tăng lên gấp đôi, gấp ba, có trường trường hợp lên gấp bốn, gấp năm lần của tài chính quốc gia và đầu tư vốn vào các lĩnh vực công cũng như tài chính của các địa phương. Bên cạnh đó nếu nhìn vào tỉ lệ dân số phân chia theo lĩnh vực nghề nghiệp thì ở giai đoạn năm 1907 (năm Minh Trị thứ 40), dân số trong lĩnh vực nông lâm nghiệp là 61,7%, công nghiệp khai khoáng chiếm 16,2%, thương nghiệp 9,5%, công vụ, nghề tự do 4% và giống như trước đó, dân số trong lĩnh vực nông lâm nghiệp vẫn chiếm phần đông. Tuy nhiên, trái lại việc này cũng nói lên rằng ngành nông lâm nghiệp đang dần trở thành ngành có tính sản xuất yếu kém một cách tương đối và xét ở toàn thể xã hội thì quá trình công nghiệp hóa đang diễn tiến mạnh mẽ. Cùng với quá trình này, nguyên lý cá nhân chủ nghĩa cùng với quyền công dân, những thứ trước đây vốn chỉ là “*dòng chảy ngầm*” trong xã hội giờ dần dần trở thành đòi hỏi bức thiết. Sự xác nhận giá trị của tầng lớp trung lưu đô thị về chủ nghĩa lập hiến, chủ nghĩa quốc hội, khế ước và đạo đức cá nhân, sự phổ biến của cuộc sống dựa vào lương tháng (tiền công), sự đồng ý vô điều kiện đối với cuộc sống tiêu thụ, sự gia tăng các gia đình kiểu mới với hạt nhân là vợ chồng và con cái, bên cạnh đó là sự lưu hành các học thuyết tự nhiên chủ nghĩa, xã hội chủ nghĩa, sự sôi nổi của các phong trào công nhân, phong trào xã hội đã tấn công mạnh mẽ vào ý thức cuộc sống của tầng lớp trung lưu cũ trong các đô thị và ý thức trật tự công cộng tồn tại trong các thôn, làng truyền thống.

Và cứ thế, đến khoảng năm 1910 thì sự hỗn loạn, dao động của trật tự cũ diễn ra một cách trầm trọng. Nếu đứng ở lập trường duy trì trật tự truyền thống thì sự hư hỏng của “*thuần phong mĩ tục*”, sự lệch lạch về tư tưởng đã trở thành những vấn đề lớn. Thêm nữa, cuộc khủng hoảng kinh tế bắt đầu từ năm 1907 đã làm cho Nhật Bản lần đầu tiên hứng chịu sự khủng hoảng kinh tế mãn tính và tính đến khi kinh tế phục hồi ở giai đoạn Chiến tranh thế giới thứ nhất, sự khủng hoảng này đã tiếp diễn đến 7, 8 năm. Không chỉ là vấn đề bệnh tật, nghèo đói ở các vùng nông thôn và vấn đề xã hội đô thị, vấn đề lao động cũng hiện ra dưới những hình thức vô cùng trầm trọng.

Tháng 6 năm 1906, Bộ trưởng Giáo dục Makino Nobuaki trong Nội các Saionji đã đưa ra chỉ thị đối phó với sự "*dao động tư tưởng*" này, nhằm giáo dục "*tư lưởng lành mạnh*" cho học sinh sinh viên và "*giữ gìn phong kỉ*", yêu cầu kiểm soát văn học tự nhiên chủ nghĩa và tư tưởng xã hội chủ nghĩa. Đây là lần đầu tiên xuất hiện chính sách dẫn dắt tư tưởng của học sinh và thanh thiếu niên. Thông thường chỉ thị này được gọi là *"Huấn lệnh chỉnh đốn phong kỉ",* tuy nhiên ngay lúc đương thời nó đã bị đánh giá thấp vì bị coi là tư tưởng cố chấp bảo thủ.

Tiếp theo vào tháng 10 năm 1908, ***Sắc chỉ Giáp Tuất*** được ban hành nhằm cung cấp những nguyên lý đạo đức mới bổ sung cho ***Sắc chỉ giáo dục*** chống lại sự dao động, lệch lạc về tư tưởng của quốc dân trước sự "*lan truyền*" ngày một mạnh mẽ của tư tưởng tự nhiên chủ nghĩa, cá nhân chủ nghĩa, tự do chủ nghĩa, xã hội chủ nghĩa. Sắc chỉ này do Bộ trưởng Bộ Nội vụ Hirata Tosuke, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Komatsubara Eitaro, thứ trưởng Bộ Giáo dục Okada Ryouhei biên soạn. Tuy nhiên kết cục thì trước sự thịnh hành của chủ nghĩa cá nhân, "*chủ nghĩa khoái lạc*" sau chiến tranh Nhật - Nga, sắc chỉ trên cũng chỉ dừng lại ở mức chấn hưng tinh thần quốc dân, kêu gọi "*trên dưới một lòng tận tụy với công việc*", "*giữ gìn thuần phong mĩ tục*"... mà thôi. Về sau, sắc chỉ này cùng với ***Sắc chỉ giáo dục*** dù đã trở thành hai đại nguyên lý của tư tưởng quốc dân cũng không thể đứng vững trước sự tiến triển của công nghiệp hóa và cá nhân hóa.

Trong khi đó, tình hình ở các địa phương, nơi buộc phải chịu gánh nặng của hiện tượng công nghiệp hóa, đô thị hóa và cá nhân hóa, trở nên rất trầm trọng. Đặc biệt, để đối phó với sự dao động tư tưởng của thanh niên ở địa phương sau chiến tranh Nhật-Nga, từng tổ chức thanh niên, tổ chức tu dưỡng, hội nông dân, hội giáo dục, hội báo đức, các đoàn thể dân sự, đoàn thể bán dân sự đã được động viên vào cuộc, tức là thông qua các tổ chức tự trị địa phương và giáo dục thông tục để giải quyết tình hình. Đặc biệt, Bộ trưởng Bộ Nội vụ Hirata và Bộ trưởng Bộ Giáo dục Komatsuhara trong Nội các lần 2 của Thủ tướng Katsura đã thống nhất tăng cường áp lực đối với thanh niên - những người đảm nhận vai trò trung tâm trong trật tự ở các địa phương. Đồng thời, triển khai các biện pháp hành chính địa phương một cách tổng hợp kết hợp với xúc tiến giáo dục thông tục và phong trào cải cách địa phương dưới sự hợp tác chặt chẽ.

Sự tác động vào tầng lớp thanh niên địa phương tiến hành dưới sự hợp tác giữa Bộ Giáo dục và Bộ Nội vụ là một trong những đặc trưng của hành chính giáo dục những năm 1910. Các trường tiểu học đã phải phát huy chức năng với tư cách là trung tâm của phong trào cải cách địa

phương và xúc tiến giáo dục thông tục. Dưới cái tên "*Giáo dục dân chúng ở đơn vị tự trị với trung tâm là trường học*" (***Khái quát về giáo dục dân chúng ở đơn vị tự trị với trung tâm là trường học***, Tamura Uichiro,1910), các đoàn thể ở địa phương như Hội Thanh niên, Hội Phụ huynh, Hội Phụ nữ... đã tập trung lại điều hành các hoạt động như diễn thuyết về phong trào cải cách địa phương, lễ hội hoa đăng và các hoạt động địa phương khác. Như vậy, trường tiểu học đã trở thành nơi đảm nhận giáo dục công dân ở khu vực.

Tháng 5 năm 1911, Ủy ban văn nghệ và Ủy ban điều tra giáo dục thông tục được thành lập trong Bộ Giáo dục và từ đây bước vào thời kì mà hành chính văn hóa, kiểm soát tư tưởng cùng rất nhiều biện pháp khác ngoài giáo dục trường học cũng được Bộ Giáo dục tiến hành.

Sự ra đời của sách giáo khoa quốc định

Ở phần trước, tôi đã đề cập đến sự thay đổi tình hình xung quanh sách giáo khoa trong cuộc cải cách học chế của Mori vào năm 1886 (năm Minh Trị thứ 19). Liên quan đến biên soạn sách giáo khoa tiểu học, chế độ kiểm định được bắt đầu và vận dụng theo Đ***iều lệ kiểm định sách giáo khoa*** (tháng 5 năm 1886) và ***Quy tắc kiểm định sách giáo khoa*** (5/1887). Về việc tuyển chọn sách giáo khoa, tháng 3 năm 1887, phương pháp tuyển chọn sách giáo khoa trong các trường tiểu học công lập và tư thục được quy định. Theo đó, sách giáo khoa sẽ được lựa chọn theo quyết định của Ủy ban thẩm tra sách giáo khoa thành lập ở từng phủ, tỉnh mà thành viên của ủy ban là do viên chức nhà nước, người chịu trách nhiệm cao nhất về giáo dục chỉ định. Chế độ kiểm định không phải chỉ diễn ra ở cấp tiểu học mà ở cấp trung học và các trường sư phạm cũng tương tự. Đặc biệt, ở trường tiểu học, cùng với chế độ tuyển chọn nghiêm ngặt, của các cuốn sách giáo khoa có xu hướng một chiều xuất hiện và bị kiểm soát về nội dung.

Do sách giáo khoa được lựa chọn theo khu vực phủ, tỉnh cho nên kết quả tuyển chọn trở thành vấn đề sinh tử đối với các nhà xuất bản. Đương nhiên, khi chế độ kiểm định sách giáo khoa mới ra đời, các vụ bê bối liên quan đến chuyện hối lộ giữa các nhà xuất bản và các ủy viên Ủy ban thẩm tra sách giáo khoa đã liên tiếp xảy ra và trở thành chủ đề nóng hổi của giới báo chí. Đặc biệt vào năm 1902 (năm Minh Trị thứ 35), nó được vạch trần trên quy mô toàn quốc, rất nhiều các thống đốc (tỉnh trưởng), những người làm việc liên quan đến giáo dục, xuất bản bị bắt làm bùng nổ "*Vụ án sách giáo khoa*". Trong bối cảnh ấy, xuất phát từ quan điểm thống nhất tư tưởng quốc dân trước đó, cuộc tranh luận về

việc biên soạn sách giáo khoa Tu thân của nhà nước (quốc định hóa) đã diễn ra và Nghị viện đế quốc đưa ra quyết nghị việc biên soạn sách giáo khoa sẽ do nhà nước đảm nhiệm và dựa vào dư luận xã hội để đưa ra quyết định "*Quốc định hóa*" đối với Bộ Giáo dục. Trong ***Sắc lệnh trường tiểu học sửa đổi*** tháng 4 năm 1903, có ghi: "Sách giáo khoa trong trường tiểu học là vật thuộc quyền sở hữu của Bộ Giáo dục".

Sách giáo khoa quốc định được sử dụng từ năm 1904 nhưng không phải tất cả các sách giáo khoa quốc định đều được sử dụng đồng loạt. Trước tiên, sách giáo khoa Tu thân, Tập đọc, Lịch sử Nhật Bản, Địa lí (1904), tiếp theo là Toán, Vẽ (1905), Khoa học (1911). Sách giáo khoa quốc định về sau ngoại trừ những sửa đổi nhỏ đã trải qua bốn lần sửa đổi lớn vào năm 1910 (lần 2), 1918 (lần 3), 1933 (lần 4), 1941 (lần 5) và mỗi lần sửa đổi đều mang đậm dấu ấn của thời đại. Ở đây sẽ tóm tắt đặc trưng của lần một và lần hai, sự sửa đổi lần thứ ba trở đi sẽ được trình bày ở phần tiếp theo.

Lần sửa đổi thứ nhất diễn ra trong bối cảnh sau cuộc chiến Nhật - Thanh, quá trình công nghiệp hóa và hiện đại hóa diễn ra mạnh mẽ, nhìn một cách tổng thể thì đây là sự biên soạn coi trọng logic và khách quan của tri thức. Trái ngược với điều này, ở lần thứ hai, trong giai đoạn phải đối phó với sự phát sinh các mâu thuẫn xã hội vào cuối thời Minh Trị, nó mang nặng tính trật tự chủ nghĩa và tuyên truyền tư tưởng.

Ví dụ như sách giáo khoa Tu thân, trước đó trong lần 1, bị đánh giá là "*chỉ dừng lại là sách tri thức về phương pháp thực hiện nghi lễ hàng ngày*", coi nhẹ đại nghĩa trung hiếu, "*tiếc là không giáo dục đức tính đối với quốc gia và hoàng thất*" (Ý ***kiến về sách giáo khoa Tu thân tiểu học do Bộ Giáo dục biên soạn,*** Viện quí tộc, 3/1906). Quả thật sách Tu thân này đã đặt tiêu chuẩn đạo đức ở sự xác lập cá nhân và nó nhắm đến chuẩn bị những tư chất cho cá nhân này với tư cách là thành viên của gia đình, quốc gia. Tiếp theo, ở sách giáo khoa Tu thân lần 2 năm 1911 thì điểm này đã trở thành ngược lại. Chế độ gia đình, quan điểm gia đình, quốc gia, đạo đức trung hiếu đã trở thành chủ thể. Tu thân giờ đây trở thành trung tâm giáo hóa tư tưởng và bản thân sách giáo khoa đã bị động viên vào phong trào định hướng tư tưởng, phong trào đạo đức quốc dân.

Sách Tập đọc tiểu học thì sao? Quả thật nó cũng giống như trên, ở thời kì thứ nhất, nó loại bỏ cái gọi là "*sắc màu văn chương*" của sách Tập đọc quốc ngữ truyền thống, nhấn mạnh tính tổng hợp, chữ, câu văn, nội dung được sắp xếp thành từng đoạn. Như lúc trước từng đề cập, cùng với sự cải cách hạn chế số lượng chữ Hán và cách dùng Kana, các cuốn sách này được biên tập với sự coi trọng tính hiện đại hóa, hệ thống

hóa một cách rất rõ nét. Trái lại, ở lần hai cũng giống như sách Tu thân xuất phát từ quan điểm giáo hóa quốc dân mà câu văn cũng như từ ngữ, văn học được coi trọng hơn ngữ pháp. Hơn nữa, số lượng thần thoại, truyền thuyết cũng gia tăng. Những cải cách về cách dùng Kana và hạn chế chữ Hán được đưa vào theo ***Sắc lệnh trường tiểu học sửa đổi*** giờ đây bị hủy bỏ.


コノ、カハイラシイ ニンギョー
ヲ ゴランナサイ。
コレ ハ ワタクシ
ノ ニンギョー デス。
コノ ニンギョー ハ
オカアサン ニ カッテ
モラッタ ノ デス。

コノ ニンギョー ノ キモノ ハ
ネエサン ニ コシラヘテ モラッ
タ ノ デス。
ワタクシ ハ、マイニチ、コノ
ニンギョー ヲ カハイガリマス。

キョーダイ。 ショージ。 ジョーゴ。
チューナン。 ヒョータン。 ピョーブ。

Sách tập đọc trường tiểu học thông thường (Sách giáo khoa quốc định môn Quốc ngữ lần thứ nhất)

Vấn đề Nam - Bắc triều

Xét ở phương diện hình thành ý thức lịch sử, sách giáo khoa quốc định đã đóng vai trò như thế nào?

Sách giáo khoa lịch sử Nhật Bản quốc định lần thứ nhất được các giáo sư Trường Đại học Đế quốc Tokyo biên soạn, với vai trò trung tâm của Kita Sadakichi, ở một mức độ nhất định có sự thống nhất logic và khách quan. Cho dẫu vậy, các ghi chép hay đánh giá sử dụng thành quả khảo cổ học trước đó, đặc biệt trong phần lịch sử cổ đại, đã biến mất trên diện rộng và thể hiện rõ khuynh hướng tuyên truyền tư tưởng, truyền bá chủ nghĩa quốc gia. Ví dụ những nội dung lịch sử lấy hoàng

thất làm trung tâm như "*Thứ nhất Thần mặt trời*", "*Thứ hai Thiên hoàng Tenmu*", "*Thứ ba Yamato Takerunomikoto*" được trình bày la liệt và nó rất khác về chất so với quan điểm sử học văn minh hay quan điểm lịch sử thực chứng trước đó đã định hình trong xã hội. Giáo dục lịch sử giờ đây được coi như là công cụ để giáo hóa dân chúng.

Tuy nhiên, đến lần sửa đổi thứ hai thì sách giáo khoa lần một bị chỉ trích là có quá nhiều vấn đề liên quan đến tư tưởng quốc dân và cần phải sửa đổi xuất phát từ quan điểm giáo dục quốc dân. Liên quan đến vụ án làm phản năm 1911[(7)], rất nhiều nhà báo, các chính đảng và các nhà giáo dục lịch sử đã cho rằng do ở quyển 4 sách Lịch sử Nhật Bản có bài 3 "*Sự phân lập Nam - Bắc triều*" trình bày cả hai vương triều cho nên đã làm cho đạo đức quốc dân rối loạn dẫn đến vụ mưu phản. Cuối cùng, tranh luận này đã dẫn đến sự truy cứu trách nhiệm của chính phủ ở quốc hội và trở thành vấn đề mang tính xã hội. Người ta gọi đây là vấn đề Nam-Bắc triều[(8)].

Tính chất ban đầu của vấn đề này là phong trào tư tưởng danh phận - phong trào của những người theo tư tưởng quốc thể muốn đưa luận thuyết coi Nam triều là chính thống, thứ có nguồn gốc từ tư tưởng Mito[(9)], vào tư tưởng của dân chúng. Đương thời, nhóm Lập hiến quốc dân đảng đang gặp khó khăn trong việc đánh đổ Nội các Katsura đã lợi dụng phong trào này. "*Quốc thể*" cho dù trong bất cứ hoàn cảnh nào cũng đều là thủ đoạn hữu hiệu để đánh đổ địch thủ chính trị và đối với các nhóm càng yếu thì điều này càng có sức hấp dẫn và là thủ đoạn chính trị ở ngay tầm tay.

Bộ trưởng Bộ Giáo dục Komatsubara của Nội các Katsura, do muốn nhanh chóng giải quyết vấn đề nên đã xuất phát từ lập trường danh phận mà ủng hộ thuyết Nam triều chính thống ngay từ sớm. Thường thì khi tiến hành sửa đổi sách giáo khoa, Nội các hiếm khi tránh được nguy cơ. Tuy nhiên bằng cuộc sửa đổi này, "*Nam-Bắc triều*" đã trở thành "*triều đình Yoshino*" và sự tồn tại của Bắc triều đã hoàn toàn biến mất. Sự tranh luận xung quanh vấn đề Nam - Bắc triều chính thống hay nhuận triều đã tạo ra truyền thống ưu tiên quan điểm giáo dục quốc dân hơn sự khách quan và logic trong giáo dục lịch sử (sách giáo khoa các trường trung học tiếp tục thực hiện chế độ kiểm định và từ năm 1944 trở đi dưới thời chiến sách giáo quốc định bắt đầu được sử dụng).

Năm 1911 (năm Minh Trị thứ 45), Thiên hoàng Minh Trị qua đời, niên hiệu đổi thành Taisho.

Việc Thiên hoàng Minh Trị qua đời là sự kiện mang tính biểu tượng cho sự thay đổi của thời đại. Natsume Soseki[(1)] trong tác phẩm ***Kokoro*** (Trái tim) đã để nhân vật thầy giáo nói lên điều đó: "*Thiên hoàng Minh Trị băng hà vào mùa hè nóng bức. Vào lúc ấy, tôi cảm thấy rằng tinh thần Minh Trị đã bắt đầu từ Thiên hoàng và cũng kết thúc bởi Thiên hoàng. Chúng tôi những người chịu ảnh hưởng nhiều nhất từ Minh Trị, cho dù sống sót cũng cảm thấy rằng mình thực sự đã trở nên lạc hậu trước thời thế*".

Như trước đó đã trình bày, sau chiến tranh Nhật - Nga, tài chính quốc gia đã tăng lên ở quy mô gấp 4, 5 lần trước đó. Đời sống quốc dân cũng thay đổi sang hướng cá nhân chủ nghĩa và mức độ tiêu dùng ngày một tăng cao. Những sự thay đổi này đều bắt nguồn từ sự tăng trưởng ngoạn mục của các ngành sản xuất. Nói một cách ngắn gọn, rất nhiều thứ đã được quyết định bởi các giá trị tư bản chủ nghĩa. Bên cạnh đó, sự khủng hoảng kinh tế kéo dài sau chiến tranh cùng với sự thâm hụt tài chính quốc gia đã đè nặng lên đời sống quốc dân, người dân ở bất cứ tầng lớp nào cũng đều phải chịu cuộc sống khổ cực. Đương nhiên, sự khổ cực này không phải là thứ biểu hiện bằng sự nghèo túng truyền thống trước thời cận đại, mà đấy là thứ thể hiện tính chất thời đại mà ở đó lối sống của quốc dân được vận hành bởi nền kinh tế thị trường tư bản chủ nghĩa, thứ nâng đỡ sự tăng tiến tiêu dùng.

Tình hình này cũng được phản ánh cả trong tài chính giáo dục.

Năm 1900 (năm Minh Trị thứ 33), sau khi sửa đổi ***Sắc lệnh về trường tiểu học***, việc thu học phí chấm dứt và sự khó khăn của tài chính địa phương được phản ánh ngay tức khắc trong chi phí giáo dục. Bộ luật về trợ giúp kinh phí quốc gia cho giáo dục tiểu học các thôn,

làng, khu phố ban hành tháng 3 năm 1900 do có quy định hạn chế số lượng tiền trợ giúp, cho nên nó trở nên không ứng phó được với tình hình vì không thể thay đổi số lượng tiền trợ giúp. Do vậy vào tháng 3 năm 1918 (năm Taisho thứ 7), nó được thay thế bằng bộ luật quy định trách nhiệm tài chính của quốc gia đối với giáo dục nghĩa vụ ở các thôn, làng, khu phố.

Bộ luật này quy định nhà nước sẽ dành ra 10 triệu Yên trong quốc khố để làm nguồn tài chính trả lương cho giáo viên các trường tiểu học trực thuộc các thôn, làng, khu phố và nó được phân phát căn cứ vào số giáo viên và số lượng trẻ em đi học. Trong cuộc khủng hoảng kinh tế sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, chi phí giáo dục dành cho các trường tiểu học ở các thôn, làng, khu phố liên tiếp bị cắt giảm. Trong bối cảnh chuyện lương giáo viên bị chậm hay bị cưỡng chế sung công trở nên chuyện thường ngày, thì bộ luật trợ giúp tài chính quốc gia này đã có vai trò giống như một cái phanh nhằm ngăn chặn tình trạng tuột dốc của kinh phí dành cho giáo dục. Số tiền do nhà nước đảm nhận cũng liên tiếp được thay đổi vào năm 1930 (năm Showa thứ 5) lên tới 8.500.000 Yên.

Tuy nhiên, không thể nói rằng, chế độ trợ giúp của nhà nước đã đem lại sự dư dả cho tài chính địa phương. Ban đầu, nền tảng tài chính của các thôn, làng, khu phố rất yếu cho nên khi cơ cấu tài chính được làm cứng hóa thì kinh phí trường học trở thành vấn đề trọng tâm. Vì thế, xuất hiện nguyện vọng mong muốn chuyển khoản chi phí này cho nhà nước hay các phủ, tỉnh. Cơ cấu trên với số tiền trợ giúp cho các thôn, làng, khu phố cứ chất chồng lên mãi sớm muộn rồi cũng dẫn đến sự sụp đổ. Đặc biệt, cuộc khủng hoảng kinh tế sau Chiến tranh thế giới thứ nhất đã đặt sức ép lên kinh phí giáo dục của các trường tiểu học, chủ yếu là chi phí chi trả cho các giáo viên. Thêm nữa, sự tăng tiến thiếu cân đối của năng lực tài chính các thôn, làng, khu phố đã làm cho sự đảm nhận chi phí giáo dục một cách công bằng giữa các thôn, làng, khu phố trở thành bất khả. Do vậy, đến năm 1940 (năm Showa thứ 15), ***Luật trợ giúp kinh phí quốc gia cho giáo dục tiểu học các thôn, làng, khu phố*** được chuyển thành ***Luật trợ giúp kinh phí quốc gia đối với giáo dục nghĩa vụ***.

Theo bộ luật mới này, lương chi trả cho các giáo viên ở các trường tiểu học trực thuộc thôn, làng, khu phố sẽ do các đạo, phủ, tỉnh đảm nhận, trong đó một nửa sẽ nhận từ ngân sách quốc gia. Sự phân chia nghĩa vụ này đã trở thành mô hình cho sự phân chia nghĩa vụ trả lương giáo viên hiện nay: ngân sách nhà nước trả, còn lại là trách nhiệm của các đạo, phủ, tỉnh.

Xem xét ở góc độ lương giáo viên thì sự khó khăn về tài chính giáo dục thể hiện như thế nào? Ví dụ, vào cuối những năm 1910, thu nhập bình quân hàng tháng của một giáo viên chính quy ở trường tiểu học thông thường ở phủ Osaka như sau: ở khu đô thị lương của giáo viên nam là dưới 30 Yên, nữ giáo viên là dưới 25 Yên; ở khu vực nông thôn lương giáo viên nam là dưới 25 Yên, nữ giáo viên dưới 20 Yên. Lương của giáo viên chỉ giảng dạy một môn hay giáo viên bán chính thức còn thấp hơn mức đó. Bên cạnh đó, các giáo viên dự bị còn có mức lương chỉ bằng lương của giáo viên chính thức. Tuy nhiên, đây vẫn là những giáo viên may mắn vì theo ***Niên báo Bộ Giáo dục*** thì thu nhập bình quân của giáo viên chính thức năm 1918 là 22 Yên, số giáo viên có mức lương trên 30 Yên chỉ chiếm 12%. Lương bình quân của một người làm công năm 1914 là 30 Yên. Như vậy có thể thấy, ở thời điểm trước và sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, nếu nhận định giá cả lúc đó tăng gấp 3 lần thì mức lương của giáo viên là quá thấp (***Nghiên cứu lịch sử giáo viên thời Taisho***, Umehara Tetsu).

Tháng 12 năm 1896 (năm Minh Trị thứ 29), Hội đồng giáo dục đại học được thành lập. Mục đích của Hội đồng giáo dục đại học là *"tiếp nhận sự giám sát của Bộ trưởng Bộ Giáo dục, thực thi các công việc liên quan đến giáo dục và đưa ra các ý kiến đáp ứng nhu cầu tư vấn của Bộ trưởng Bộ Giáo dục"* (Điều 1, ***Quy chế hội đồng giáo dục đại học***). Hội đồng này đã xây dựng các chính sách giáo dục, đặc biệt là xây dựng phương châm cải cách giáo dục theo sự gợi ý của Bộ trưởng Bộ Giáo dục. Từ khi ra đời cho đến khi bị đình chỉ vào năm 1912 (năm Taisho thứ 2), hội đồng này đã đưa ra 70 bản báo cáo và 16 bản kiến nghị. Ban đầu, hội đồng giáo dục được thực hiện dưới hình thức xây dựng chính sách thông qua quốc hội và điểm xuất phát phụ thuộc vào hoạt động của các phong trào dân sự liên quan hoặc các đoàn thể giáo dục nhằm mục đích phản ánh yêu cầu của xã hội đối với giáo dục, tuy nhiên trải qua nhiều trắc trở cuối cùng nó biến thành thứ hội đồng tư vấn như đã nói ở trên. Ban đầu, hội đồng này được cấu tạo với các thành viên là hiệu trưởng các trường đại học đế quốc, viên chức Bộ Giáo dục hoặc "*giới hạn trong những người có học thức hay người đã từng làm việc trong lĩnh vực giáo dục*" và mang hình thức quan liêu rõ nét. Ở thời điểm xuất phát, xoay quanh hội đồng tư vấn có rất nhiều các thế lực chính trị hoạt động và kết cục thì giới quan liêu và những người trực tiếp liên quan đến trường học đã nắm quyền bá chủ. Tuy nhiên, ở hội đồng này thì "*độ khép kín*" trong quá trình hình thành chính sách không được nhấn mạnh, những tranh

luận về xúc tiến mở rộng giáo dục và hợp lý hóa hành chính giáo dục trở thành trào lưu chủ yếu.

Bộ trưởng Bộ Giáo dục Okuda Yoshihito của Nội các Yamamoto lần 1 được thành lập sau chính biến Taisho đã đình chỉ Hội đồng giáo dục đại học và thành lập Hội Điều tra giáo dục. Theo Okuta thì sự cải tổ này nhằm mục đích điều tra nghiên cứu "*xem xét xem nên cải cách giáo dục nước ta như thế nào từ các phương diện kĩ thuật, kinh tế, chính trị và làm như thế nào để giáo dục có thể tiếp xúc với xã hội*" (***Giáo dục thời luận***, ngày 15 tháng 7 năm Taisho thứ 2). Khác với Hội đồng giáo dục đại học, giới quan liêu, hiệu trưởng các trường trực thuộc bị loại ra khỏi danh sách thành viên Takada Sanae (Đại học Waseda), Kamada Sakayoshi (Đại học Keio), Naruse Jinzo (Đại học Nữ sinh Nhật Bản) những người thuộc giới tài chính như Shibuzawa Eiichi (Ngân hàng Daiichi), Toyokawa Ryohei (Ngân hàng Mitsubishi), Hayakawa Chiyoshiro (Ngân hàng Mitsui) Nakano Buei (Hội trưởng Hội Thương nghiệp Tokyo); các nghị viên Minoura Katsudo, Seki Naohiko các nghị viên viện quý tộc Mizuno Naoshi, Takagi Kanehiro. Nguyên lý xác lập chính sách giáo dục đương nhiên là xuất phát từ sự đối ứng với nhu cầu của xã hội.

Tiếp theo, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Okada Ryohei trong nội các của Thủ tướng Terauchi vào tháng 9 năm 1917 đã đình chỉ Hội Điều tra giáo dục và thành lập Hội đồng giáo dục lâm thời, chính thức tiến hành cải cách giáo dục. Hội đồng giáo dục lâm thời không phải là cơ quan tư vấn của Bộ trưởng Bộ Giáo dục mà nó trực thuộc Nội các, có nhiệm vụ "*tham chiếu tình hình trong ngoài, suy nghĩ về tương lai của quốc gia, thiết lập ủy ban trong Nội các, thẩm định chế độ liên quan đến giáo dục và nhằm chấn hưng giáo dục*".

Thành viên của hội đồng tối đa là 40 người, trong đó 36 người là chỉ định, ngoài ra còn có Komatsubara Eitaro, Ichiki Kitokuro, Egi Kazuyuki - những quan chức ở các tỉnh, Murakami Kakuichi, Yamanashi Hanzo - những người thuộc bên quân đội, Kano Jigoro, Teshima Seiichi - những người thuộc giới quan chức giáo dục. Thành viên hội đồng này đã phản ánh khá rõ tính chất của Nội các Terauchi. Tuy nhiên, Hội đồng giáo dục lâm thời này cũng phải tiếp nhận quy chế được quy định bởi các yếu tố như hội đồng đối phó như thế nào với sự biến động mạnh mẽ của giao lưu và cạnh tranh quốc tế, hội đồng đưa ra được chính sách gì để đáp ứng yêu cầu giáo dục của xã hội. Hội đồng giáo dục lâm thời từ lúc ra đời cho tới khi bị chấm dứt hoạt động vào tháng 5 năm 1919, đã 3 lần đưa ra báo cáo về giáo dục tiểu học, 2 lần báo cáo về giáo dục phổ thông bậc cao, 1 lần báo cáo về giáo dục cao

đẳng và đại học, giáo dục sư phạm, chế độ giám sát giáo dục, giáo dục nữ giới, giáo dục thực nghiệp, giáo dục thông tục, chế độ học vị. Bên cạnh đó còn đưa ra kiến nghị về thể dục kiểu nhà binh và tư tưởng quốc thể. Những báo cáo và kiến nghị này về sau hầu hết đã được thực hiện trong các cuộc cải cách giáo dục tính đến những năm 1930.

Từ thời điểm này trở đi, hành chính giáo dục được tiến hành dưới hình thức hành chính tư vấn một cách nhất quán và khi xác lập các chính sách giáo dục để phản ánh được tri thức chuyên môn và đề cập đến yêu cầu của xã hội, động hướng của dư luận, các hội đồng tư vấn về sau vẫn tiếp tục đóng vai trò lớn.

Kết quả của hai cuộc chiến tranh Nhật - Thanh và chiến tranh Nhật - Nga đã đem lại cho Nhật quyền sở hữu Đài Loan, Minami Karafuto (Sakhalin) và trên thực tế thì nhượng địa Quan Đông Châu[(2)] cũng trở thành thuộc địa của Nhật. Về sau vào tháng 7 năm 1910, Nhật sáp nhập Hàn Quốc với tư cách như là một thuộc địa và trở thành đế quốc thực dân số một ở phương Đông.

Sự cai trị của Nhật ở thuộc địa không chỉ là khai thác kinh tế mà để thực hiện phương châm "*đồng hóa*" thống trị về mặt văn hóa tinh thần, cùng với việc thống trị trực tiếp bằng bạo lực thông qua cảnh sát, quân đội, Nhật đã thực hiện tước đoạt văn hóa, tinh thần một cách khắc nghiệt. Việc sử dụng chính sách "*đồng hóa*" này là kết quả của việc nghiên cứu, học tập các đế quốc "đàn anh" đi trước như Anh, Pháp. Tuy nhiên, khác với các cường quốc phương Tây, Nhật có sự thân cận về mặt dân tộc với các dân tộc khác ở phương Đông, cùng nằm trong thế giới Nho giáo và có đặc điểm văn hóa chung đều sử dụng chữ Hán, tức là tư tưởng "*đồng chủng đồng văn*" có cội rễ khá mạnh mẽ. Thêm nữa, Nhật lại cho mình là quốc gia văn minh có sứ mệnh khai hóa văn minh cho đồng bào phương Đông. Những tư tưởng này đã sớm hình thành nên chủ nghĩa coi quốc gia là trung tâm của Nhật.

Đối với Đài Loan sau Hòa ước Nhật - Thanh, tháng 4 năm 1895, Nhật thiết lập Bộ Học vụ trong Phủ Tổng Đốc và cơ quan này đảm nhận hành chính giáo dục. Bộ trưởng Bộ Học vụ đầu tiên là Izawa Shuji. Trước tiên, để xúc tiến hành chính thuộc địa, tháng 3 năm 1896, Izawa cho đặt các trường Quốc ngữ và cơ sở giáo dục Quốc ngữ dạy tiếng Nhật (quốc ngữ) nhằm "*dạy quốc ngữ cho người dân trên đảo, phục vụ cuộc sống hàng ngày và giáo dục tinh thần Nhật Bản*" (Điều 1 ***Quy chế cơ***

sở giáo dục quốc ngữ). Các cơ sở giáo dục quốc ngữ được đặt ở 14 điểm trên toàn bộ Đài Loan sẽ tiếp nhận học sinh thuộc hai độ tuổi từ 8 đến 15 và từ 15 đến 30 tuổi vào học. Tiếp theo, vào tháng 7 năm 1898, ***Sắc lệnh trường học công ở Đài Loan*** được ban hành, các cơ sở giáo dục quốc ngữ được coi là trường công và trở thành hệ thống giáo dục phổ thông cho học sinh từ 6 tuổi trở lên, thời gian học tập là 6 năm. Do phải cạnh tranh với các Thư phòng vốn là các trường tư Nho giáo cho nên ban đầu tỉ lệ học sinh đi học ở các trường công này rất thấp. Sau chiến tranh Nhật-Nga, mặc dù tỉ lệ này đã vượt qua các Thư phòng nhưng đến năm 1911 thì tỉ lệ đi học ở trẻ em nam mới đạt 10% và trẻ em nữ là 6%. Các trường quốc ngữ có thời gian học là 4 năm với mục đích đào tạo giáo viên cho các trường công và nhân tài của các lĩnh vực khác.

Đối với Triều Tiên, sau Điều ước Nhật - Hàn, tháng 8 năm 1911, ***Sắc chỉ giáo dục Triều Tiên*** được Phủ tổng đốc ban hành. Đương thời, xoay quanh vấn đề giáo dục người Triều Tiên, những vấn đề như có nên điều hành giáo dục Triều Tiên bằng những nguyên lý giống như điều hành giáo dục quốc dân của Nhật hay không, hệ thống giáo dục đó có nên giống như hệ thống giáo dục áp dụng cho người Nhật, đặc biệt là vấn đề giáo dục tiếng Nhật sẽ được tiến hành như thế nào đã thu hút sự tranh luận sôi nổi. Tổng đốc đầu tiên Terauchi Masatake đưa ra phương châm người Triều Tiên cũng cần phải được quán triệt nội dung cơ bản của ***Sắc chỉ giáo dục*** tuy nhiên cần tạo ra hệ thống giáo dục riêng cho người Triều Tiên và giáo dục tiếng Nhật là giáo dục bắt buộc, tất cả sách giáo khoa sẽ phải viết bằng tiếng Nhật.

Trong ***Sắc chỉ giáo dục Triều Tiên*** ghi rõ: "*Giáo dục cho người Triều Tiên ở Triều Tiên*" sẽ "*dựa trên nội dung của các sắc chỉ liên quan đến giáo dục để giáo dục nên những quốc dân trung lương*" (Điều 2). Điều này thể hiện rõ mục đích giáo dục dựa trên tư tưởng đồng hóa. Hệ thống trường học được thiết lập với 4 năm học ở trường phổ thông, 4 năm học ở trường phổ thông bậc cao hoặc 3 năm ở trường phổ thông bậc cao dành cho nữ sinh, 2 hoặc 3 năm ở các trường thực nghiệp hay trường trung học và trên cùng là các trường cao đẳng. Dựa trên ***Sắc chỉ giáo dục Triều Tiên, Quy chế trường học phổ thông, Quy chế trường học phổ thông bậc cao*** được công bố. Các môn học được quy định trong ***Quy chế trường phổ thông*** **công bố** vào tháng 10 là "*Tu thân, Quốc ngữ, Tiếng Triều Tiên, chữ Hán, Toán, Khoa học, Hát, Thể dục, Vẽ, Thủ công, May vá, Nông nghiệp sơ bộ, Thương nghiệp sơ bộ*".

Đối với các Thư đường vốn là các trường tư dạy vỡ lòng chữ Hán, Phủ tổng đốc tránh không đưa ra biện pháp cấm ngặt một cách trực diện, thay vào đó là công nhận hoạt động của các trường này. Đối với các

trường tư, vào tháng 10 năm 1911, phủ Tổng Đốc đưa ra ***Quy chế trường học tư thục*** nhằm thống chế, chỉ huy và giám sát các trường này. Có thể nói trong thời gian đầu, Nhật chủ trương xây dựng riêng rẽ 2 nhánh giáo dục dành cho người Nhật và giáo dục dành cho người Triều Tiên, trên cơ sở đó nhắm đến việc biến người Triều Tiên thành "*thần dân nước Nhật*".

Ở Quan Đông Châu tháng 3 năm 1906, ***Quy chế học đường công Quan Đông Châu*** được xác lập, các học đường tiếp nhận trẻ em nước Thanh trong độ tuổi từ 8 đến 18 vào học các môn Tu thân, Tiếng Nhật, Hán văn, Toán, Thể dục, thời gian học là 6 năm. Nguyên lý cơ bản của tổ chức giáo dục là sự áp dụng phương châm đồng hóa dựa trên tinh thần của ***Sắc chỉ giáo dục*** giống như trường hợp của Triều Tiên, Đài Loan.

Từ năm 1910 đến năm 1920, chính sách giáo dục đã được xây dựng dưới sự tác động của Chính biến Taisho, Chiến tranh thế giới thứ nhất, chủ nghĩa dân bản, sự xuất hiện của chính trị đảng phái, phong trào đấu tranh của công nhân, nông dân, phong trào đấu tranh đòi phổ thông đầu phiếu, phong trào đấu tranh giải phóng phụ nữ. Trong thời kì này, đặc biệt cải cách nội dung giáo dục được tiến hành rất gấp gáp. Đương nhiên, bối cảnh của những động thái này là sự xuất hiện của tư tưởng giáo dục mới, phong trào xây dựng trường học mới, thực tiễn giáo dục mới ở các trường tiểu học trực thuộc các trường sư phạm, nói tóm lại, nó chịu tác động của phong trào cải tạo giáo dục. Nói một cách tổng quát, nó phản ánh xu thế và sự chuyển động của xã hội, những thứ tôi sẽ trình bày ở phần sau.

Khi xem xét những vấn đề này trong sách giáo khoa sẽ thấy nhiều điểm đáng chú ý.

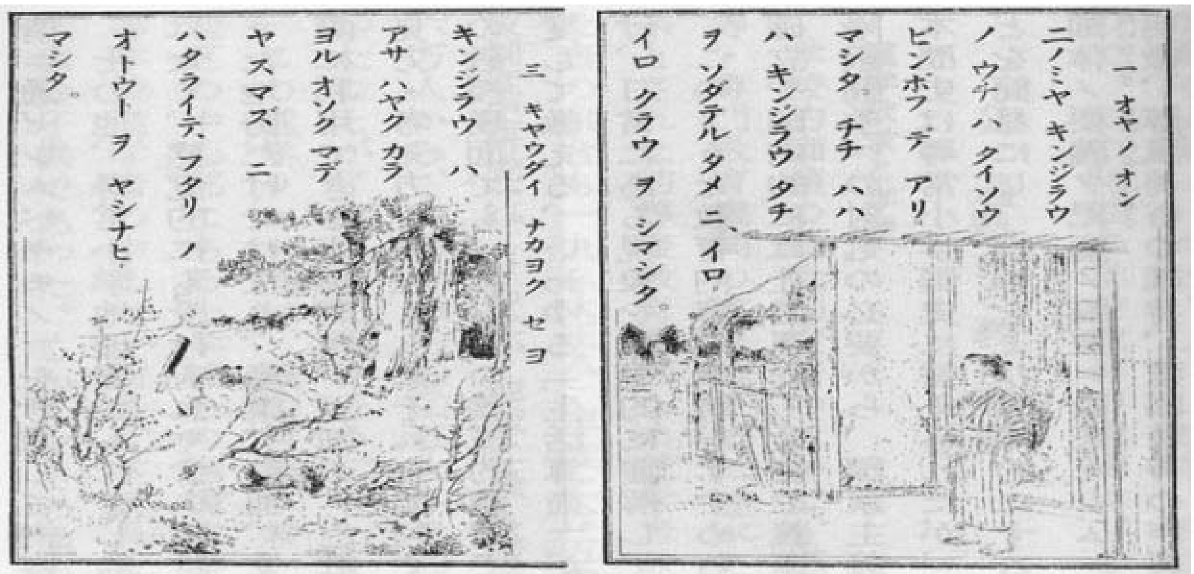
Trong sách giáo khoa quốc định lần 3, môn Tu thân được biên soạn vào năm 1918 (năm Taisho thứ 7), 27 bài học dùng cho 6 năm đã được thay mới. Phần lớn những bài thuyết giáo về luân lí Nho giáo, đạo đức gia đình đã được thay thế bằng các giáo tài giải thích về hòa bình, hợp tác quốc tế và đạo đức lập hiến, phẩm chất công dân của các cá nhân.

Bên cạnh đó trong sách tập đọc môn Quốc ngữ ở Trường tiểu học thông thường, các giáo tài "trẻ em hóa" được sử dụng, nội dung và cách diễn đạt được suy tính sao cho gắn kết với hứng thú và hiểu biết của trẻ em. Các giáo tài mang tính văn chương của thời kì trước giờ đây đã

chuyển thành các giáo tài mang tính tâm lí. Chẳng hạn như cuốn sách tập đọc ***Hana-Hato***, đã được biên soạn với những nội dung được tuyển chọn dựa trên "*những thứ liên quan đến cuộc sống hàng ngày của trẻ em*", "*những thứ giáo dục lòng hứng thú với ruộng vườn*", "*những thứ liên quan đến thực nghiệp và khoa học*", "*những thứ liên quan đến tri thức công dân và kinh tế*", "*những điều cần biết về tình hình quốc gia hiện tại và tình hình thế giới*" (***Saita Saita Sakura ga saita***, Fujitomi Yasuko). Bên cạnh đó, trong sách Địa lí của trường tiểu học thông thường đã sử dụng nhiều các tranh vẽ, biểu đồ cột. Những tranh vẽ, biểu đồ này được sử dụng không phải để nhằm mục đích làm cho học sinh ghi nhớ địa danh mà là để giúp học sinh dễ tiếp nhận nội dung thông qua các giác quan. Sách được biên soạn trên cơ sở cân nhắc tới việc giúp cho học sinh có thể sử dụng giáo cụ ở mức tối đa để hiểu địa lý và biết được không chỉ địa thế mà còn cả sản xuất, giao thông, văn hóa. Sách giáo khoa môn toán ở trường tiểu học thông thường đã nhắm tới cải cách bằng việc sử dụng nhiều các vấn đề có thể ứng dụng trong thực tiễn, các thí nghiệm, đo đạc thực tế, trò xâu hạt đậu vào que, cắt dán giấy màu... để giáo dục cho trẻ em cách nhìn nhận tư duy sự vật một cách hợp lí và logic. Các bài giảng thực tiễn giờ đây cũng không phải chỉ là sự vận dụng sách giáo khoa một cách máy móc mà là sự giảng dạy với sự cải biến sách giáo khoa một cách thích hợp và lấy cuộc sống, kinh nghiệm của trẻ em làm trung tâm. Vào thời đó "*Số học đời sống*" rất thịnh hành. Vào thời kì này, giáo dục số học với logic suy nghĩ, điều tra, đo đạc, phát hiện vấn đề, lí giải các hiện tượng thường ngày dưới cái nhìn số học rồi khái quát nó đã được xác lập.

Bên cạnh quá trình cải cách nội dung giáo dục như trên còn xuất hiện sự gia tăng các giáo tài mang đậm chủ nghĩa quốc gia xuất phát từ nhu cầu đối phó với sự xác lập địa vị quốc tế sau Chiến tranh thế giới thứ nhất và sự phân chia, đấu tranh giai cấp thể hiện chính thức bằng sự triển khai phong trào xã hội, phong trào xã hội chủ nghĩa, phong trào dân chủ. Ví dụ như môn Lịch sử Nhật Bản ở trường tiểu học thông thường năm 1920 được thay thế bằng môn Quốc sử. Sách giáo khoa mới thêm vào thực nghiệm, năng lực lí giải của học sinh, đơn giản hóa cách dùng từ ngữ, cụ thể hóa nội dung và thiết kế công phu các phương pháp. Ở đó những nội dung như làm sáng rõ ý nghĩa của quốc thể, giữ gìn thuần phong mĩ tục, chấn hưng tinh thần kiến quốc theo phương châm "*Giáo dục triệt để cho học sinh tinh thần kiến quốc, ý nghĩa cơ bản của quốc thể*" (***Báo cáo lần 3 của Hội đồng giáo dục lâm thời***) - những thứ có sự liên hệ mật thiết với sự tăng cường giáo hóa trong đầu thời Showa sau này - cũng trở thành khuynh hướng rõ nét. Tuy nhiên đương thời, cải cách phương pháp giáo dục đã được bàn luận nhiều hơn

là cải biên nội dung giáo dục, do đó tại các trường học vẫn đầy ắp bầu không khí đa dạng, tự do và phóng khoáng.



Sách giáo khoa Tu thân lần thứ hai (phần cắt bỏ)



Sách giáo khoa Tu thân lần thứ ba (phần thêm vào)

Trong quá trình xác lập giá trị xã hội của trường học, nhu cầu học lên cao vào những năm 1910 đã trở nên phổ biến. Trước đó, tôi đã có trình bày về sự mở rộng của các cơ sở giáo dục trung học, giáo dục đại học,

cao đẳng và xu hướng này bước nào những năm 20 tiếp tục tiến triển. Số người vào học tại các cơ sở giáo dục tiểu học vốn được coi là "phi chính thống" cũng tăng lên, số học sinh sau khi tốt nghiệp trường tiểu học thông thường tiếp tục học lên tiểu học bậc cao vào năm 1919 (năm Taisho thứ 8) là trên 50% (***Nghiên cứu lịch sử chế độ trường tiểu học bậc cao***, Sanpa Mitsuhiko). Bên cạnh đó khi nhìn vào số học sinh đi học tại các Trường bổ túc thực nghiệp, nơi có mối quan hệ mật thiết nhất với địa phương thì thấy nó đã tăng từ 26 vạn (1910) lên 100 vạn (1920), gấp 4 lần. Có thể thấy đây là thời kì đầu tiên diễn ra "*giờ cao điểm*" về nhu cầu học lên cao. "*Giờ cao điểm*" về nhu cầu học lên cao này ở khu vực nông thôn, miền núi cũng vậy, nó làm sinh ra các giờ học phụ đạo trong trường tiểu học, đáp ứng nhu cầu học lên cao của học sinh. Hiện tượng học sinh vượt ra khỏi biên giới địa phương để vào học các trường tiểu học ở những nơi trung tâm cũng được bắt đầu vào năm 1910. Phần lớn những học sinh học lên trường trung học ở khu vực nông thôn, miền núi là con cái của các trưởng thôn, hiệu trưởng trường học, những người có thế lực trong làng, những viên chức hành chính địa phương hay con của giáo viên, những người có đời sống thuộc hàng ngũ giới trung lưu. Tuy nhiên, bên cạnh đó một bộ phận con cái các gia đình trung nông hay nông dân tiểu canh cũng "*li thôn*" và có nhu cầu học lên các trường công, thương nghiệp.

Ở các làng miền núi, nông thôn theo truyền thống thì tồn tại tư tưởng cho rằng việc học lên trường trung học là nguồn gốc phá hỏng thuần phong mĩ tục của làng, do đó người ta không mấy hoan nghênh việc học lên cao của con em. Tuy nhiên, trong thời kì này, việc học lên các cơ sở giáo dục bậc trung học, đại học, cao đẳng lại trở thành niềm tự hào của làng. Từ khoảng thời gian này trở đi, khi nhìn vào "*Thôn chính nhất ban*" (văn bản hành chính) hàng năm thì thấy ở đó có cả sự ghi chép đầy tự hào về việc có bao nhiêu học sinh tiểu học của làng học lên trung học và từ trường trung học học lên cao đẳng, đại học.

Ở các đô thị cũng vậy, gia đình trung lưu mới với thành viên là các viên chức chính phủ, quân nhân, những người làm việc liên quan đến công vụ, luật sư, bác sĩ, nhà báo, những người kinh doanh theo lối hiện đại cũng diễn ra "*giờ cao điểm*" về nhu cầu nhập học kéo dài tới tận năm 1920. Văn hóa chú trọng thành tích học tập, rồi xu hướng mới học bổ sung ở nhà (sự xuất hiện của ôn tập, học trước bài mới, làm các bài luyện tập), yêu cầu học phụ đạo ở trường đáp ứng nhu cầu học lên cao... đã hình thành. Những gia đình có kinh tế tương đối khá giả còn có thể gửi con tới học tại những trường tư với chế độ nội trú hoàn toàn ở Tokyo.

Số học sinh học lên các cơ sở giáo dục trung học và đại học - số học sinh có nguyện vọng học lên bậc trung học, đại học

Năm học	Số học sinh tốt nghiệp trường tiểu học**	Trường trung học	Trường nữ sinh bậc cao
1910 (năm Minh Trị thứ 43)	728. 697	35.878 (64.420)*	18.826 (30.771)
1915 (năm Taisho thứ 4)	1.185.952	39.207 (77.919)	27.557 (59.430)
1920 (năm Taisho thứ 9)	1.366.774	48.328 (123.897)	50.207 (104.488)
1925 (năm Taisho thứ 14)	1.698.458	75.673 (151.357)	86.517 (157.474)
1930 (năm Showa thứ 5)	1.840,059	76.172 (110.448)	92.704 (138.740)

Năm học	(Trung học) Trường thực nghiệp	Trường bậc cao	Trường cao đẳng ***	Trường đại học
1910 (năm Minh Trị thứ 43)	29.603 (41.493)	2.147 (9.278)	14.887 (23.113)	2.201 (3.083)
1915 (năm Taisho thứ 4)	46.211 (58.769)	2.111 (9.716)	22.017 (27.607)	3.072 (5.034)
1920 (năm Taisho thứ 9)	50.194 (99.956)	3.491 (23.631)	22.194 (37.916)	13.085 (30.417)
1925 (năm Taisho thứ 14)	75.616 (135.813)	5.327 (32.691)	23.731 (42.562)	19.410 (40.303)
1930 (năm Showa thứ 5)	93.385 (142. 295)	6.764 (38.376)	30.904 (71.281)	26.651 (63.102)

Dấu ,() chỉ số học sinh có nguyện vọng học lên cao.*

*Dấu ** thể hiện số học sinh tốt nghiệp tiểu học của năm trước đó.*

**** Không bao gồm các trường cao đẳng thực nghiệp(phần số liệu năm Taisho 14 thực ra là số liệu của năm Taisho 13).*

(Chế tác từ Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị).

Cha mẹ học sinh đi làm từ khu nhà "*chung cư*" ở vùng ngoại ô vốn được xây dựng theo kế hoạch đô thị hóa. Và cũng chính ở đó, các gia đình hạt nhân được điều hành với vai trò trung tâm của người mẹ. Nói tóm lại ở "*nhà*", "*văn hóa đời sống*" được vận hành, học sinh khi từ trường về phải hoàn thành những việc như giúp việc nhà, học tập. Các ông bố sau khi đi làm về nhà cũng làm gia tăng áp lực chuyện học hành lên các bà mẹ vốn đảm nhận vai trò trông coi chuyện học hành của con cái. Tự truyện của Takano Iwasaburo nguyên là Viện trưởng Viện Nghiên cứu các vấn đề xã hội Ohara đã ghi lại cảnh Takano trở về nhà

từ chốn làm việc đầy căng thẳng khi nhìn thấy cảnh học bài của con, đã vừa chảy nước mắt vừa cười sung sướng.

Trẻ em đặc biệt là trẻ em vùng nông thôn, miền núi, giống như trước vẫn tiếp tục đảm nhận vai trò gánh vác việc nhà, vì thế đương nhiên trẻ em phải nhanh chóng trở thành người đảm nhận việc nhà và giúp việc đồng áng, trang bị cho bản thân những năng lực cần thiết cho đời sống công cộng và công việc. Có rất nhiều trẻ em ngay sau khi tốt nghiệp trường tiểu học hay trong khi đang học tại trường bổ túc thực nghiệp đã rời gia đình trở thành người giúp việc, người trông nom trẻ em, thợ học việc hoặc trở thành người lao động trong các nhà máy, người buôn bán kiếm sống nơi đô thị.

"Gia đình tôi làm nghề gỗ. Vào thời gian đó, những người thợ xẻ thường dùng cưa lớn xẻ ván trên núi rồi sau đó vác xuống núi. Khi ấy, tôi đóng vai trò là người giúp việc và vào kì nghỉ mùa đông, tôi cùng với bạn bè tụ tập làm các công việc liên quan đến rơm. Vào thời đó, tôi có rất ít ngày được vui chơi thoải mái.

Một năm có hai lần nghỉ trồng trọt vào mùa thu và mùa xuân. Bởi vì đây là một trong những chính sách của nhà nước đương thời được thực thi nhằm thực hiện chấn hưng sản xuất. Vào mùa xuân thì đuổi chim ở ruộng gai dầu, cắt sen, cắt cỏ, đưa cây con ra ruộng. Mùa hạ thì thu hoạch gai dầu, tước vỏ gai dầu, buổi sáng thì cắt cỏ, chuyển cỏ cha mẹ đã cắt chất vào chuồng ngựa. Mùa thu thì cắt lúa, bó lúa, gánh lúa, đập lúa… (***Lịch sử giáo dục cận đại tỉnh Shimane***, *Quyển 2*).

Tuy nhiên, ngay cả những vùng nông thôn như thế này do sự xâm nhập của đời sống tiêu thụ và văn hóa đô thị đến nửa sau những năm 1910, nói chung môi trường của trẻ em đã hoàn toàn thay đổi. Làn sóng hiện đại hóa văn hóa ăn mặc, ở, sinh hoạt đô thị, sinh hoạt tiêu dùng tiền mặt đã trở nên rất đậm nét. Về môi trường ở thì cửa kính được phổ cập, các đồ nhà bếp được bổ sung thêm các đồ gia dụng kiểu phương Tây, sự hợp lí hóa trong đời sống được xúc tiến và chịu tác động của phong trào cải cách đời sống gia đình. Trang phục dành cho trẻ em cũng dần dần thay đổi theo phong cách phương Tây từ Kimono chuyển sang trang phục phương Tây năng động. Văn hóa ẩm thực cũng thay đổi với sự xuất hiện của các cửa hàng thịt, cá ở trong làng, sự hấp thụ lượng protein có nguồn gốc từ động vật ở khu vực nông thôn ngày càng tăng lên. Bên cạnh đó, trẻ em cũng dễ dàng có được các thứ quà bánh phương Tây như bánh bích quy, kẹo caramel, bánh mì, kẹo hình giọt

nước... văn hóa ăn nhẹ đã xuất hiện. Trong số các con em gia đình khá giả có rất nhiều trường hợp đi học với trang phục áo khoác, mặc quần, đầu đội mũ và vai đeo cặp sách.

Và cứ thế không gian sinh hoạt của trẻ em ở nông thôn và thành thị vừa mang trong mình sự khác biệt vừa dần dần trở nên đồng chất.

Không kể nông thôn hay thành thị, ở thời kì này xuất hiện đặc trưng đáng chú ý là sự chuyển tên gọi bé trai từ "...Hira", "...Yoshi", "....Osa" sang thành "O" và ở trường hợp các bé gái thì chuyển từ tên gọi hai chữ Katakana như "Ume", "Tome" thành "...Ko" (khu vực Tokyo), "...Eru" (khu vực Osaka) - những tên gọi mang phong cách hiện đại (Shigematsu Masafumi, ***Trật tự nông thôn và chính trị sau chiến tranh Nhật-Nga***, Tạp chí *Nghiên cứu lịch sử Nhật Bản, số 326*).

Trong thời kì này, sự thể chế hóa, hệ thống hóa giáo dục thông tục đã hầu như hoàn thành. Tháng 6 năm 1919 (năm Taisho thứ 8), Bộ Giáo dục thành lập Vụ thứ 4 đảm trách giáo dục xã hội (năm 1924, nó được đổi thành Vụ giáo dục xã hội). Năm tiếp theo, chức vụ quản lý giáo dục xã hội ở cấp phủ, tỉnh, rồi hai năm sau ở cấp quận, thị được thiết lập. Cụm từ "*giáo dục thông tục*" ban đầu được dùng như danh từ chính thức của chính phủ cũng được thống nhất đổi thành "*giáo dục xã hội*" vào năm 1922.

Đương thời, cùng với sự nghiệp giáo dục xã hội, phong trào cải thiện, làm phong phú đời sống quốc dân cũng được xúc tiến. Kết quả là khoảng đầu những năm 1920, các cuộc diễn thuyết, hội giảng, nói chuyện, bài giảng dành cho người lớn về phổ cập tri thức khoa học, định hướng tư tưởng, cải thiện đời sống đã được tổ chức và các cuộc chiếu phim, hội chiếu phim cũng trở nên rất thịnh hành. Ở các địa phương, chính quyền sở tại đã tích cực đáp ứng nhu cầu học tập của dân chúng, cùng với việc xây dựng các thư viện là sự triển khai hoạt động của nhà thờ, các hội đoàn thanh niên, các nhà sách. Nói tóm lại, xuất hiện thời đại giáo dục xã hội. Sau khi công bố luật bầu cử phổ thông đầu phiếu áp dụng cho nam giới vào năm sau (1926), lần đầu tiên kinh phí dành cho giáo dục xã hội được đưa vào dự toán ngân sách của Bộ Giáo dục. Các bài giảng giáo dục dành cho người trưởng thành cũng dần được thực hiện trên toàn quốc. Hội Thanh niên (tháng 9 năm 1915, theo chỉ thị chung của Bộ Nội vụ và Bộ Giáo dục tổ chức này được đổi tên thành Đoàn Thanh niên) vốn có vị trí trung tâm trong quá trình thực hiện các chính sách giáo dục thông tục và phong trào cải cách địa phương.

Nhưng đến những năm 20, nó lại phản ánh sự dâng cao của phong trào xã hội và phong trào dân chủ, cũng có trường hợp một bộ phận nào đó phát triển thành phong trào độc lập. Tuy nhiên xét toàn bộ thì nó bị nhà nước quản lí chặt chẽ. Đặc biệt đối với phong trào xã hội sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, tháng 11 năm 1920, Bộ Giáo dục và Bộ Nội vụ ra chỉ thị "*làm sôi nổi ý nghĩa của việc phò giúp quốc quân trong tương lai, làm cho hiểu rõ sâu sắc ý nghĩa lập quốc, không hoang mang trước lý tưởng trung lương, nắm chắc trong tay tinh thần tự chủ tự lập*" và cuối cùng dẫn đến việc thành lập Đại Nhật Bản Liên Hợp Thanh Niên Đoàn vào tháng 10 năm 1924.

Tháng 9 năm 1923 (năm Taisho thứ 12) khi động đất lớn xảy ra ở vùng Kanto ***Sắc chỉ về phục hưng tinh thần quốc dân*** (2/1923) được ban bố, các phong trào giáo hóa quốc dân, thành lập các đoàn thể giáo hóa quốc dân được khuyến khích và Vụ giáo dục xã hội đã phát huy chức năng xúc tiến những hoạt động đó. Từ thời điểm này về sau, chính sách đánh giá phim tốt, sách tốt đã tiến thêm một bước và diễn ra các hoạt động tự giới thiệu, tuyên truyền, chế tác. Bên cạnh đó, Bộ Giáo dục còn đưa ra ***Quy chế công nhận sách*** (1/1926) và ***Quy chế giới thiệu sách*** (9/1930), ***Quy chế công nhận phim ảnh, âm nhạc*** (5/1923) đẩy tính chất giáo hóa quốc dân trong giáo dục xã hội tiến thêm một bước. Đến tháng 5 năm 1925, ***Quy chế kiểm duyệt phim ảnh*** (Sắc lệnh của Bộ Nội vụ) cũng được ban hành.

Bước vào những năm 1920, giáo dục học Nhật Bản đã thể hiện sự triển khai khá đa dạng. Giáo dục học kĩ thuật giảng dạy đã thoát ra khỏi cái khung tổ thuật - triển khai của giáo dục học du nhập đầu thời Minh Trị và vừa tiêu hóa lí luận du nhập, vừa tạo ra lí luận giáo dục riêng.

Trước đó, tôi đã có đề cập đến giáo dục học xã hội và giáo dục học thực nghiệm nhưng đấy là giáo dục học chủ yếu lấy căn cứ từ giáo dục học Đức. Tuy nhiên đến thời kì này, chúng không phải là "*giáo dục học Đức*" nữa mà được hiểu là chủ trương của từng nhà giáo dục học và trở thành dòng chảy chủ lưu. Những người như Nakajima Hantaro, Inage Kinshichi (người trở thành nguyên mẫu trong tiểu thuyết ***Hòn đá bên đường*** của Yamamoto Yuzo) sau khi học R.C. Eucken, E.Linde, những nhà giáo dục học Đức đóng vai trò chủ lưu, đã trở về nước đề xướng giáo dục học nhân cách. Bên cạnh đó, giáo dục học phê phán của học phái Kant mới như Natorp đã được Shinohara Sukeichi, giáo sư trường sư phạm bậc cao Tokyo giới thiệu một cách nồng nhiệt. Rồi trường phái

giáo dục văn hóa với những đại diện như W.Dithey, E.Spranger cũng được Osada Arata, Ototake Iwazo giới thiệu và diễn giải.

Giáo dục học nhân cách trước trào lưu phương pháp giáo dục chủ yếu coi trọng tri thức, vốn lưu hành từ trước đến nay, đã mở ra chân trời chủ nghĩa cá nhân khi luận giải về giáo dục bao hàm tổng hợp cả tâm tình và ý chí. Bên cạnh đó, theo Shinohara Sukeichi, giáo dục học phê phán với chủ trương đưa mục đích giáo dục xuất phát từ những giá trị phổ biến và phát hiện ra ý nghĩa cuối cùng của việc gieo trồng con người trong quá trình thực hiện triết lý, có đặc trưng là nhấn mạnh sự tách biệt giữa giá trị và tồn tại, tự do tinh thần và sáng tạo văn hóa, nhấn mạnh sự tự do và tự chủ của tinh thần và nó tạo nên tính hệ thống cao độ của lí luận giáo dục cá nhân chủ nghĩa, tự do chủ nghĩa. Cuốn sách ***Những vấn đề của giáo dục học phê phán*** (1919) của Shinohara đương thời được coi như là đỉnh cao của lý luận giáo dục.

Thêm vào đó, trường phái giáo dục học văn hóa có nền tảng dựa trên "*Triết học sinh động*" của Dilthey chỉ trích giáo dục học phê phán quá coi trọng triết lí mà coi nhẹ sinh mệnh và đặc điểm phát triển trí tuệ của trẻ em. Ông đi vào luận giải về tính phát triển sáng tạo và tính toàn thể của sinh mệnh trẻ em. Cuốn ***Vấn đề cơ bản của triết học giáo dục hiện đại*** của Osada Arata (1926) là tác phẩm tiêu biểu. Giáo dục học mang tính triết học tư biện này mặc dù là sản phẩm dựa trên sự triển khai giáo dục học, triết học duy tâm Đức nhưng nó đã đạt tới tiêu chuẩn lý luận đỉnh cao của giáo dục học kĩ thuật giảng dạy Nhật Bản thời kì trước chiến tranh với tư cách là giáo dục học mang tính tự do, lý tưởng và cá nhân chủ nghĩa. Nó đồng thời đã hòa trộn vào trào lưu tư tưởng thời Taisho hay cũng có thể nói, nó là nơi sinh ra trào lưu tư tưởng của thời kì này.

Cũng cần phải đề cập đến một trào lưu lí luận khác xuất hiện vào những năm 1910. Đó là sự tái phục hưng của giáo dục học tự do chủ nghĩa, cá nhân chủ nghĩa thuộc dòng Anh, Mĩ vốn tranh chấp chiếc ghế chủ lưu vào giữa và cuối thời Minh Trị. Nó có hai dòng chảy. Thứ nhất là dòng chịu ảnh hưởng của chủ nghĩa kinh nghiệm Mĩ với các đại diện như J.Dewey[(3)]. Trước đó, nó đã được giới thiệu trong ***Trường học và xã hội*** (sách dịch năm 1901) và đến năm 1918 (năm Taisho thứ 7) thì trước tác quan trọng ***Dân chủ và giáo dục*** cũng được dịch và mở ra một kỉ nguyên mới đối với giới giáo dục Nhật Bản vốn thiên về giáo dục học duy tâm của Đức. Sau sự xâm nhập của Dewey, các lý luận giáo dục mới như "*Phương pháp dự án*" của W.T.Kilpatrick, "*Kế hoạch Dalton*" của H.Parkhurst cũng được giới thiệu và về sau các lý luận giáo dục mới như của M.Montessori đã được chào đón nồng nhiệt.

Tiếp theo, điểm cần chú ý là ở lí luận giáo dục học Mĩ thì sự giới thiệu Dewey về sau đã trở thành đột phá khẩu của sự du nhập giáo dục học thực chứng. Sự giới thiệu giáo dục học thực chứng được diễn ra theo hai hướng, một là lý luận về kiểm tra trí thông minh hay kiểm tra đánh giá giáo dục. Thêm một phương hướng du nhập tâm lí học giáo dục nữa là nghiên cứu thống kê học, xã hội học trường học, nói tóm lại là khuynh hướng giáo dục học thực chứng, khoa học. Sau sự giới thiệu "*Binet-test*"[(4)] của L.M.Terman và sự ra đời của "*Phương pháp kiểm tra trí thông minh*" của Uemura Yoshiyuki (1922) với tư cách như là sự mở đầu, có thể nói công trình ***Phương pháp đánh giá giáo dục*** (1926) của Tanaka Kanichi đã mở ra một lĩnh vực mới trong nghiên cứu giáo dục và thực chứng học với vai trò trung tâm của Abe Shigetaka, cùng sự triển khai các hoạt động điều tra thanh niên ở nông thôn và thành thị có sử dụng thống kê học. Ở bất cứ hướng nào cũng có sự khác biệt khá căn bản so với giáo dục học thời Minh Trị và sự triển khai chúng cũng thật đa dạng.


Sawayanagi Masataro (1865-1927)

Vào những năm 1910, khi trường học khẳng định vị trí của mình trong xã hội thì xu hướng đặt ra câu hỏi về tình trạng hiện tại của trường học và xuất hiện mong muốn cải cách. Đấy chính là "*Phong trào giáo dục tự do thời Taisho*". Tất nhiên, chế độ giáo dục và giáo dục trường học đã được định hình bởi quy cách và sự kiểm soát từ trung ương ngay từ trước đó đã trở thành đối tượng của phong trào cải cách cả trên phương diện lí luận lẫn thực tiễn. Từ đầu năm 1900 Sawayanagi Masataro(1865-1927) trở đi đã có những hoạt động lí luận của Higuchi Kanjiro, Tanimoto Tomeri và những đề án cải cách dựa trên các lí luận đó, rồi sự thành lập trường tiểu học đế quốc do Nishiyama Tetsuji tiến hành (1912), thực tiễn giáo dục của Kono Kiyomaru tiến hành tại trường Tiểu học Homei trực thuộc đại học nữ sinh Nhật Bản (từ năm 1911 trở đi),

thực tiễn giáo dục của Oikawa Heiji tại tiểu học trực thuộc trường sư phạm nữ sinh Akashi (từ năm 1907 trở đi). Bên cạnh đó, sự thành lập các trường học mới từ cuối thời Taisho tới đầu thời Showa ngày càng trở nên rầm rộ hơn, cải cách giáo dục về sau cũng diễn ra rất đa dạng. Do đó, cho dù nói là "*phong trào giáo dục tự do thời Taisho*" nhưng thời kì đó thực ra còn mở rộng cả về sau và cũng có thể đánh giá nó đã tạo ra sợi dây liên hệ đến cải cách giáo dục sau Chiến tranh thế giới thứ hai.

Tuy nhiên, sự kiện trở thành biểu tượng của cải cách giáo dục sau năm 1910 lại chính là sự thành lập trường tiểu học Seijo của Sawayanagi Masataro và sự phát hành tạp chí *Nghiên cứu vấn đề giáo dục*. Trường tiểu học Seijo có thể coi như là hình ảnh về lí luận giáo dục và phong trào trường học mới từ trước đến thời điểm này được quốc gia công nhận. Thêm nữa "*Nghiên cứu vấn đề giáo dục*" không chỉ dừng lại đơn thuần ở việc giới thiệu lí luận và thực tiễn của Seijo mà còn là cơ quan truyền thông của giáo dục tự do trên toàn quốc. Đầu những năm 1900 vẫn tồn tại vai trò của Bộ Giáo dục đối với ngôi trường, tuy nhiên sự đóng góp của Sawayanagi - "ông hoàng giáo dục" - người xúc tiến cải cách giáo dục thực sự có thể nói là rất lớn. Trong mục đích thành lập trường tiểu học Seijo có ghi như sau: "*Giáo dục tiểu học nước ta sau Minh Trị Duy tân với những tiến bộ sau nửa thế kỉ thực là đáng ca ngợi nhưng đồng thời trải qua 50 năm này, nó cũng đã hình thành nên cái vỏ quy ước cứng rắn và các nhà giáo dục bị giam cầm trong hình thức rắc rối này. Phía sau sự tiến bộ gần như hoàn hảo của vẻ bề ngoài, tinh thần căn bản của giáo dục đang bị lãng quên và hình thức hóa tạo ra những điều có hại...*

Và như thế, chính lúc này cần phải đập bỏ cái vỏ hình thức cứng rắn đó, chuyển tải cho học sinh tinh thần sống động của giáo dục. Thực tế, giáo dục của nước ta hiện nay không chỉ có giáo dục tiểu học mà ở tất cả các phương diện xét ở nhiều ý nghĩa đều đòi hỏi phải cải cách...

*Trường tiểu học Seijo của chúng ta sinh ra để chớp lấy thời vận, đáp ứng yêu cầu đó và sẽ thực thi nỗ lực mới trên lĩnh vực giáo dục bất chấp năng lực có hạn". (**Một trăm năm lịch sử giáo dục Nhật Bản**).*

Giáo dục tự do có lí luận như thế nào?

Nói một cách tổng quát có thể tóm tắt đó là lối tư duy coi trọng hoạt động học tập của trẻ em, cố gắng đặt giáo dục vào môi trường tự do tối

đa, làm cho nó phù hợp với cuộc sống hiện thực của trẻ em và coi trọng các tri thức logic, kinh nghiệm. Tuy nhiên, lí luận đó rất đa dạng. Nếu nói về nguồn gốc thì có lí luận bắt nguồn từ Rousseau, lí luận giáo dục tự do cổ điển của E.Key, Montessori, lí luận giáo dục lí tưởng chủ nghĩa Đức của các học giả thuộc phái Kant mới đóng vai trò trung tâm như Natorp, ngoài ra còn có lý luận giáo dục kinh nghiệm chủ nghĩa của Anh, Mĩ. Có thể nói, sự trưởng thành về mặt lí luận giáo dục học Nhật đã vừa hòa trộn các lí luận trên một cách khéo léo vừa tạo ra lí luận giáo dục tự do mang tính thực tiễn của Nhật Bản. Ở trường hợp của Oikawa Heiji, có thể nói lí luận này dựa trên cơ sở lí luận giảng dạy kinh nghiệm chủ nghĩa của Mĩ. Ví dụ như ông cho rằng: "*Trong quá trình thúc đẩy hoạt động tự lập, tự chủ dựa trên kinh nghiệm của trẻ em mà làm cho trẻ em có được tri thức, kĩ năng, hình thành được nhân cách*", để làm được điều đó thì coi trọng kinh nghiệm trực tiếp, tôn trọng hoạt động tác nghiệp, hoạt động tự chủ của trẻ em, kết hợp giáo dục giáo khoa với tác nghiệp, nói chung thông qua "*việc làm*" mà có được tri thức, làm sâu sắc niềm tin vào chân lí và có khả năng tự giác được tình yêu đối với nhân loại (***Phương pháp giảng dạy phân nhóm hình thức động***).

Mặt khác, Tezuka Kishie, Hiệu trưởng Trường Tiểu học trực thuộc trường sư phạm Chiba, người được coi là một trong những nhà lãnh đạo lý luận giáo dục tự do, lại cho rằng: "*Con người đương nhiên là không hoàn toàn tự do. Tuy nhiên trái lại cũng không hoàn toàn tất yếu. Do không hoàn toàn tất yếu mà con người có khả năng thoát ra khỏi sợi xiềng tất yếu, coi trọng tự do và có khả năng sáng tạo giá trị vô hạn. Ở đây, con người có các đặc trưng và đặc quyền với tư cách là của con người... Lí tưởng của giáo dục là xây dựng nên vương quốc tự do trong thế giới tự nhiên*" (***Lí luận giáo dục tự do***). Lí luận này tuy giống như chủ trương của Nohara Sukeichi, bạn thân của Tezuka, tuy nhiên sự khác biệt giữa Oikawa và Tezuka thì khá rõ.

Tháng 8 năm 1921, khóa huấn luyện mùa xuân "*Tám chủ trương giáo dục lớn*" (tổ chức tại trường sư phạm bậc cao Tokyo) được khai mạc. Tám nhà thực tiễn, lí luận được đánh giá cao đương thời đã tự thuyết trình và sự kiện này đã thể hiện sự đa dạng của lí luận lúc đương thời.

Tám người đã hùng biện về những chủ đề khác nhau. Tezuka Kishie chọn chủ đề "*Lý luận giáo dục tự do*" (đã đề cập trước đó), Higuchi Nagaichi chọn "*Lý luận giáo dục tự học*" (giáo dục lấy học tập tự chủ làm trung tâm, phê phán giáo dục nhồi nhét kiểu cũ); Kono Kiyomaru chọn "*Lý luận giáo dục tự động*" (sáng tạo văn hóa chân-thiện- mĩ bằng

hoạt động tự giác, lí luận giáo dục văn hóa); Inage Kinshichi chọn "*Lí luận giáo dục sáng tạo*" (tạo ra nhân cách "*cá nhân*" ưu tú bằng nguyên lí sáng tạo); Chiba Meikichi chọn "*Lý luận về thúc đẩy hạnh phúc*" (từ thúc đẩy hạnh phúc tới sáng tạo sinh mệnh. Lí luận giáo dục tự do dựa trên nguyên lí, lí luận đặc sắc của đạo Shinto); Oikawa Heiji chọn "*Lí luận giáo dục học động*" (đã đề cập trước đó); Katanami Noburu chọn "*Lí luận giáo dục nghệ thuật*" (phát huy sức mạnh cơ bản tổng hợp của giáo dục thông qua nghệ thuật); Obara Kuniyoshi chọn "*Lý luận giáo dục cho mọi người*" (làm cho con người trường thọ bằng việc điều hòa sáu giá trị: chân, thiện, mĩ, thánh, kiện, phú).

Tất cả tám người nói trên đều phê phán giáo dục nhồi nhét lấy giáo viên làm trung tâm, coi trọng hoạt động và học tập tự chủ của trẻ em, chủ trương giải phóng mong muốn và cảm xúc của trẻ em. Những lí luận này mặc dù là sự hưởng ứng trào lưu tân giáo dục trên phạm vi thế giới nhưng từng người một đã sáng tạo và triển khai lí luận riêng, những lí luận này đã đóng vai trò lãnh đạo lí luận giáo dục mang tính thực tiễn những năm 1920.

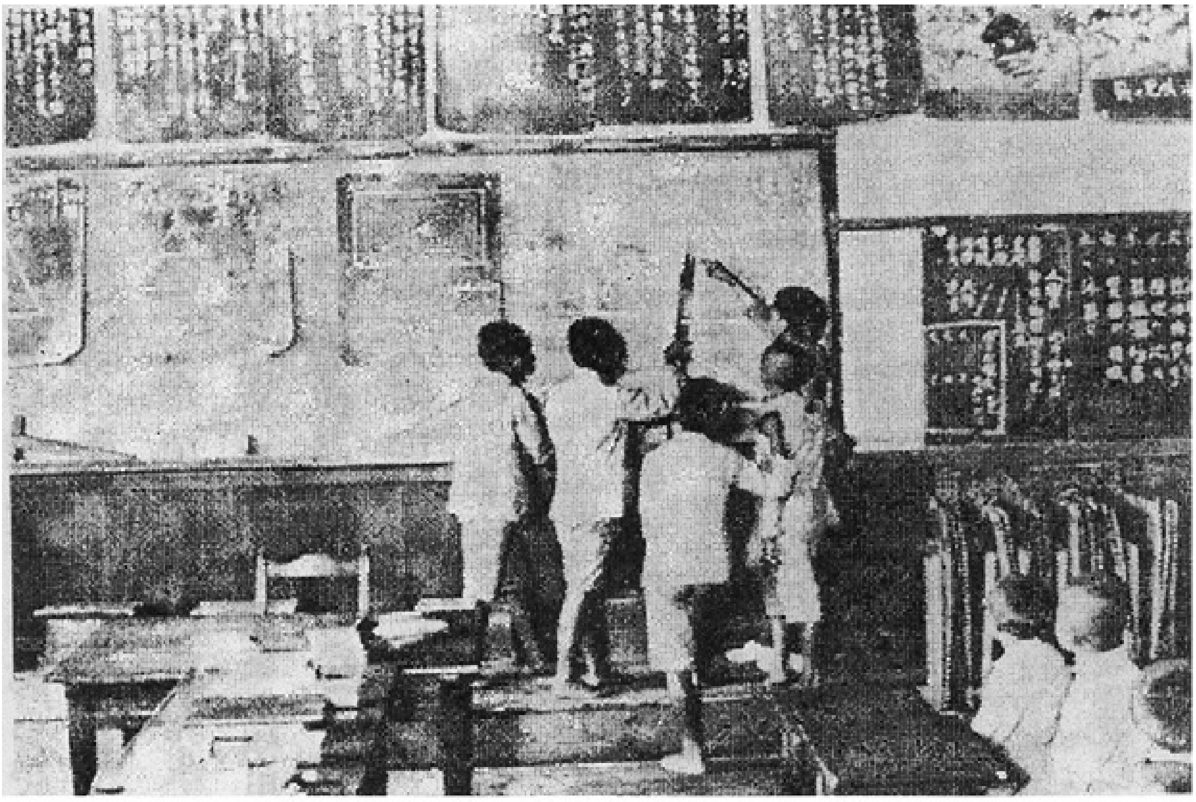
Chúng ta hãy cùng nhìn vào thực tiễn của giáo dục tự do. Trước tiên là giáo dục của trường tiểu học Seijo. Trường tiểu học Seijo đã xây dựng "*giáo dục lí tưởng*" bao gồm (1) giáo dục tôn trọng cá tính, (2) giáo dục thân thiện với thiên nhiên, (3) giáo dục cảm xúc, (4) giáo dục dựa trên cơ sở nghiên cứu khoa học. Dựa trên nền tảng này, trường đã táo bạo tiến hành thực nghiệm nhập học vào hai kì mùa xuân và mùa thu, quy định số học sinh tối đa trong một lớp là 30 người với chế độ mềm dẻo cho phép di dộng sắp xếp học sinh vào các lớp trên dưới tùy theo năng lực. Đương nhiên khỏi cần nói thì cũng biết những thực nghiệm này đã phá vỡ khuôn phép chỉ đạo hành chính giáo dục đương thời. Phương châm này cũng tác động đến cả chỉ đạo giáo khoa. Ở các lớp bậc thấp tiến hành sắp xếp lại các môn giáo khoa (môn Tự nhiên được đưa vào từ lớp 1, môn Tu thân bắt đầu được thực hiện từ lớp 4 trở đi. Trái lại, môn Toán được tiến hành từ lớp 2. Đối với môn Tập viết thì đình chỉ việc viết bằng bút lông, chuyển sang viết bằng bút chì cứng và thực hiện từ lớp 2 trở đi). Các môn học khác cũng được đổi tên từ Vẽ - thủ công thành Mĩ thuật, môn Tính toán chuyển thành Toán học và nội dung cũng được cải cách ở diện rộng với sự có mặt của tranh vẽ, đồ án, thủ công, điêu khắc, thưởng thức mĩ thuật, đại số, hình học, bảng biểu. Về sau, Kế hoạch

Dalton[(5)] cũng được du nhập.

Sự thành lập các trường tư thục kiểu mới như trên về sau đã được kế thừa với sự ra đời của Jiyu Gakuen[(6)] do vợ chồng Hani Motoko sáng lập tại Tokyo (4/1921), Bunka Gakuin[(7)] ra đời tại Surugadai, Tokyo do Nishimura Isaku thành lập (4/1921), Myojo Gakuen[(8)] do Akai Yonekichi lập tại Musashino Kichijoji (5/1924), Trường tiểu học Murashogakko tại Ikebukuro, Tokyo do tổ chức Seikidoshajin sáng lập (4/1924).

Các trường học kiểu mới không chỉ được thành lập ở Tokyo và ngoại ô mà còn xuất hiện ở nhiều địa phương khác như Tezukayama Gakuen[(9)] do Tezukayama sáng lập tại phủ Osaka (4/1917), Mino Jiyu Gakuen[(10)] ở phủ Osaka (4/1926), Showa Gakuen[(11)] tại Omihachiman, tỉnh Shiga. Những ngôi trường này đã góp phần làm dày thêm thực tiễn của giáo dục tự do. Bên cạnh đó, ở các trường tiểu học trực thuộc các trường sư phạm, những thực tiễn giáo dục như thực tiễn học tập kết hợp các môn giáo khoa và học tập đời sống của Kinoshita Takeji đã dành được nhiều sự mến mộ. Ngoài ra, ở hầu hết các trường tiểu học trực thuộc các trường sư phạm ở các phủ, tỉnh khác cũng đều diễn ra các thực tiễn, thử nghiệm giáo dục tự do. Học tập kết hợp các môn của Kinoshita được xây dựng trên sự xác tín rằng giáo dục "*có tác dụng làm cho bản thân người học, dưới sự chỉ đạo của giáo viên hoặc là trong môi trường được chỉnh lí, tự mình tìm kiếm cơ hội, tự mình tìm kiếm sự kích thích, tự mình xác định mục đích và phương pháp, căn cứ xã hội để cải thiện bản thân xã hội đó và sáng tạo các giá trị văn hóa*" (***Lí luận nguyên lí học tập***). Ông cho rằng sự học tập của trẻ em phải là sự học tập tổng hợp tất cả các môn học cho đến hết năm thứ 3 ở tiểu học thông thường, sau đó tùy theo sự phức tạp hóa của đời sống, mà tiến hành học tập phân khoa. Ở đó các giáo tài đòi hỏi một môi trường rộng lớn và việc người học tự mình quyết định sự phân phối thời lượng học là điều lí tưởng.

Tiếp theo, xin được giới thiệu về "*lớp học nghiên cứu*", thực tiễn giáo dục của trường tiểu học trực thuộc trường sư phạm Nagano, thực tiễn giáo dục được tiến hành đều đặn trong thời gian dài.



Giờ học ở Trường tiểu học trực thuộc Trường sư phạm nữ sinh bậc cao Nara (khoảng năm 1924)

Ở đây thực tiễn giáo dục theo phương pháp làm dự án đã được thực nghiệm. Ở lớp học dành cho học sinh năm thứ nhất không hề có bàn ghế, hoạt động học tập bên ngoài vùng ngoại ô được tiến hành triệt để, thông qua hoạt động vui chơi bên ngoài mà tiến hành rèn luyện thân thể và dựa trên nền tảng đó sự chỉ đạo học tập các môn tự nhiên hay quan sát xã hội được tiến hành. Theo "Hồi tưởng của Hiệu trưởng Sugisa Kyo": *"Khi thời tiết đẹp thì ngoại ô trở thành nơi học chính, lớp học trở thành nơi nghỉ ngơi khi quay trở về từ bên ngoài thì đây trở thành nơi ngủ. Tuy nhiên, vào những ngày mưa hay có tuyết thì mọi người ở trong lớp học vẽ tranh hay nghe kể chuyện"* (***Lịch sử thực tiễn giáo dục Nhật Bản hiện đại***, Ebihara Haruyoshi).

Việc học các môn giáo khoa được tổ chức, xây dựng kết hợp giữa cuộc sống của trẻ em và sự cần thiết của công việc. Việc học chữ được tiến hành từ tháng 7 đối với học sinh năm thứ nhất và sau khi trở thành học sinh năm thứ hai các em sẽ được hướng dẫn học cách đọc. Về tính toán cũng vậy, học sinh lớp 1, 2 tuy được giao các công việc tính toán nhưng phải từ lớp 4 trở lên, các em mới tính toán có dùng chữ số. Lý do là "*Học sinh trước khi vào lớp 4 không thể hiểu được chữ số là biểu tượng cho số lượng được quy ước bằng kí hiệu và rất cần thiết cho việc tính toán*". Bước vào các lớp bậc trung, hoạt động "*Great-Project*" (nội dung chính là hoạt động nuôi gà) hình thành từ sự hiệp lực sẽ được bắt

đầu. Các môn giáo khoa như Tính toán, Đọc, Khoa học sẽ được bố trí xung quanh dự án này. Bên cạnh đó, khi học lên các lớp bậc cao, dựa trên năng lực điều tra, quan sát, đọc sách đã được hình thành nhờ vào quá trình học tập trước đó, "*Học tập nghiên cứu thành phố Nagano*" sẽ được tổ chức. Học tập tổng hợp lấy thành phố Nagano làm đề tài được triển khai. Ở đây, nghiên cứu tổng hợp về các mặt của Nagano như cuộc sống ăn, mặc, ở, nghề nghiệp, trạm đo đạc khí tượng, trạm phát điện và các nội dung khác sẽ được tiến hành. Các môn học được tổ chức học tập với sự tính toán sao cho liên quan đến dự án hạt nhân này.

Để thực hiện được thực tiễn như thế, từ hiệu trưởng cho đến giáo viên đã liên tục tổ chức các buổi học tập về John Dewey, Montessori. Các buổi đọc sách cũng được diễn ra tương đối thường xuyên.

Những thực tiễn của các trường tiểu học trực thuộc các trường sư phạm hay các trường tiểu học tư thục đã trở thành hình mẫu cho thực tiễn giáo dục của các trường tiểu học công lập ở các địa phương và trở thành đầu tàu của phong trào cải cách giáo dục có quy mô toàn quốc trong thời kì này (trong ***Lịch sử một trăm năm giáo dục mới ở Nhật Bản*** có giới thiệu một số ví dụ về thực tiễn giáo dục tự do trên toàn quốc).

Môi trường sinh hoạt mới mẻ của trẻ em được hình thành, với trung tâm là các gia đình trung lưu kiểu mới ở các đô thị, đã sinh ra nhu cầu về văn hóa thiếu nhi và văn học thiếu nhi. Kết quả là sự chú ý tới các "*trẻ em*" được nuôi dạy trong các gia đình hiện đại đã hướng các nhà nghệ thuật, những người cầm bút về phía cuộc vận động cải cách giáo dục.

Một trong những đặc điểm của phong trào thời kì này là đã thu hút sự quan tâm lớn của không chỉ những người liên quan đến giáo dục mà cả người dân thông thường hay những người làm việc liên quan đến văn hóa. Ví dụ tháng 7 năm 1918 (năm Taisho thứ 7), tạp chí *Akai Tori* (Chim đỏ) do Suzuki Miekichi sáng lập được xuất bản. Tạp chí này hoạt động nhằm: *"Phát triển và bảo tồn toàn diện tính hồn nhiên của trẻ em, loại trừ những sách vở thô tục tầm thường, tập trung nỗ lực thành thật của những nhà nghệ thuật hiện đại hàng đầu đồng thời đón chào những nhà sáng tác trẻ hướng đến trẻ em"*.

Kikuchi Kan, tác giả truyện đồng thoại, cùng Osanai Kaoru, Tokuda Shusei, Arishima Takero, Sato Haruo, Komiya Toyotaka, Akutagawa

Ryunosuke, Shimazaki Toson, các nhà văn hạng nhất đương thời, đã đua nhau gửi đến các sáng tác đồng thoại và đây là điều mà lúc đương thời thông thường sẽ không bao giờ có được. Trong số rất nhiều các kiệt tác văn học thiếu nhi tồn tại đến ngày nay thì các tác phẩm như ***Tơ nhện, Toshishun*** của Akutagawa, ***Chùm nho*** của Arishima, muộn hơn một chút là ***Giá treo bàn do gió bắc đem tới*** của Kubota Mantaro hay ở thể loại đồng dao ***Mắt chuồn chuồn*** của Kitahara Hakushu, ***Chim hoàng yến*** của Saijo Yaso vẫn rất nổi tiếng. Số tháng 5 năm 1919 được ghi nhớ như là mốc đánh dấu Hakushu chuyển sang viết đồng dao và Yamada Kosaku, Narita Tamezo bắt đầu hoạt động với tư cách là nhà sáng tác.

Tạp chí *Akai Tori* sau khi ra đời đã tiến hành hoạt động hướng dẫn trẻ em viết văn do Miekichi đảm nhận và về sau muộn hơn một chút là sự hướng dẫn sáng tác thơ thiếu nhi của Hakushu. Những nỗ lực đó đã thu hút được sự ủng hộ nồng nhiệt, đông đảo của các bậc phụ huynh, giáo viên và học sinh. Thành công của *Akai Tori* đã dẫn đến sự ra đời của nhiều tạp chí thiếu nhi sau này như *Kane no Hoshi* (Sao Kim), *Kane No Tori* (Chim vàng), *Vương quốc trẻ thơ*. Bên cạnh đó các báo, tạp chí nói chung cũng đua tranh đăng các truyện đồng thoại, các bài đồng dao tạo ra ảnh hưởng lớn tới sự phồn vinh của văn học thiếu nhi. Hơn nữa, với tư cách là tạp chí đón nhận bản thảo từ khắp nơi, đương nhiên nó đã tạo ra ảnh hưởng tới giáo dục trường học và về sau trở thành một trong những nhân tố tạo nên phong trào cải cách viết văn được triển khai vào thời Showa.

Xu hướng mới của văn học thiếu nhi như trên cũng lan tới lĩnh vực giáo dục nghệ thuật và giáo dục biểu hiện. Ví dụ, ở môn vẽ, giáo dục truyền thống tiến hành bằng việc đưa ra cho học sinh các tranh vẽ sẵn trong các cuốn "*sách mẫu*", học sinh tự do chọn chủ đề, đề tài và vẽ tranh tự do đã trở thành dòng chảy chủ lưu. Tháng 4 năm 1919 tại Trường Tiểu học Kanagawa tỉnh Nagano "*triển lãm tranh tự do*" của Yamamoto Kanae được mở và thu được thành công lớn. Từ đó trở đi, triển lãm tranh thiếu nhi với tư cách là cơ hội công bố hoạt động sáng tác đã trở thành thông lệ. Bên cạnh đó, ở phong trào cải cách viết văn thay thế cho sự giảng dạy truyền thống với các bài văn mẫu, phong trào "*Tự do chọn chủ đề*" ở đó trẻ em tự tìm chủ đề, tự do sáng tác đã được xúc tiến tích cực với vai trò trung tâm của Ashidae Nosuke và định hình vững chắc trong giáo dục trường học. Những phong trào cải cách giáo dục này tuy đơn giản nhưng đã làm thay đổi toàn thể diện mạo của giáo dục trường học, đem lại cho cuộc sống của trẻ em ở trường học tính chủ thể và sinh khí.

Sau vụ đốt cháy công viên Hibiya[12], dân chúng xuất hiện trên vũ đài lịch sử bằng phong trào bảo vệ hiến pháp về sau đã tiếp tục được triển khai thành phong trào thường xuyên và có tổ chức. Ở đó, các hoạt động giáo dục cũng trở nên sôi sổi. Ví dụ như ở phong trào công nhân, Hội Hữu ái do Suzuki Bunji và những người khác thành lập vào tháng 8 năm 1912 (năm Minh Trị thứ 45), sau đó vào năm 1919 đã triển khai các giờ giảng về lao động một cách liên tục, có tổ chức và cho ra đời Trường Lao động Nhật Bản vào tháng 9 năm 1921. Ở Osaka, Trường Lao động Osaka với vai trò trung tâm của Kagawa Toyohiko được thành lập vào tháng 6 năm 1922 và tháng 8 năm 1923, Trường Lao động Kobe cũng ra đời. Đương thời, lí luận "*chủ nghĩa quốc tế cộng sản*" rất thịnh hành và tiếp nhận ảnh hưởng đó, phong trào giáo dục người lao động độc lập đã được nhắm tới. Do phong trào "*chủ nghĩa quốc tế cộng sản*" có mục đích là giáo dục sự tự giác giai cấp của người lao động và sứ mệnh cải tạo xã hội cho nên nội dung giáo dục trung tâm là Lịch sử học, Kinh tế - chính trị... Mặt khác, Hiệp hội hợp tác với mục tiêu tạo ra sự hợp tác giữa những người lao động từ năm 1921 đã đưa phong trào giáo dục lao động vào quỹ đạo chính thức. Sau sự thành lập Học viện Lao động ở Osaka, các Trường học lao động ở Tokyo và các nơi khác cũng lần lượt ra đời và hoạt động sôi nổi.

Trong bối cảnh khủng hoảng kinh tế sau chiến tranh những năm 20, cuộc đấu tranh của những người nông dân canh tác nhỏ phát triển mạnh, công đoàn của nông dân được thành lập ở khắp nơi. Tháng 9 năm 1922, sau khi những người như Kagawa Toyohiko, Sugiyama Motojiro thành lập Công đoàn nông dân Nhật Bản, ở khắp nơi các trường nông dân, đại học nông dân mùa hè được kiến thiết và ở các chi nhánh thuộc các phủ, tỉnh những bài giảng mùa hè cũng được tiến hành. Nội dung của các bài giảng này là Chính trị học, Kinh tế học, Khái luận về nông nghiệp, Phân bón, Lí luận kinh doanh của nông gia... Các sách giáo khoa riêng được biên soạn. Các giáo sư từ các trường đại học, học sinh và các nhà văn hóa, nhà hoạt động trong phong trào nông dân... đã được điều động tham gia và phong trào giáo dục nông dân được triển khai rộng lớn ngoài sức tưởng tượng.

Ở phong trào đấu tranh của những người nông dân canh tác nhỏ, khi các hoạt động tẩy chay trường học, nghỉ học tập thể diễn ra phong trào giáo dục tự chủ đã liên tục được tổ chức. Trường tiểu học Kizaki trong phong trào đấu tranh ở làng Kizaki thuộc tỉnh Niigata đã trở nên nổi

tiếng. Các nhà vận động nông dân như Miyaki Shoichi, các nhà hoạt động từ các trường đại học đã tập trung ở đây, điều hành trường tiểu học và lập kế hoạch vận hành các trường nông dân, thư viện nông dân, Viện Nghiên cứu các vấn đề nông dân.

Song song với sự thịnh hành của phong trào đấu tranh của công nhân, nông dân, phong trào cải cách của học sinh, thanh niên cũng trở nên sôi nổi. Tại Đại học Đế quốc Tokyo, "*Học sinh tư tưởng đoàn thể tân nhân hội*" do Akamatsu Katsumaro lãnh đạo với cương lĩnh: "*Học sinh chúng ta sẽ nỗ lực xúc tiến hợp tác để đem lại vận khí mới cho sự nghiệp giải phóng văn hóa nhân loại trên phạm vi thế giới. Học sinh chúng ta sẽ tiến hành phong trào cải tạo hợp lí Nhật Bản hiện đại*". Năm sau tại Đại học Waseda, Asanuma Inejiro cùng đồng sự đã thành lập Đồng minh những người kiến thiết. Ở các trường đại học, trường bậc cao, trường cao đẳng các hội nghiên cứu khoa học xã hội, Setsurumento[(13)] đã lần lượt ra đời nhằm thu hút học sinh tham gia vào các hoạt động cải cách xã hội.

Ở các địa phương trong thời kì này, phong trào văn hóa thanh niên tự lập cũng bắt đầu. Ví dụ như tổ chức thanh niên "*Hội đốt lửa đồng*" ở tỉnh Gunma, "*Hội những người gieo hạt*" (Hội nghiên cứu tư tưởng thanh niên Akita) ở Tsuchizaki tỉnh Akita rất nổi tiếng. Tại Trường Đại học tự do Shinano (ngôi trường được thành lập tháng 11 năm 1921) ở thành phố Ueta, tỉnh Nagano đã diễn ra các hoạt động giảng dạy trong 6 tháng mùa đông, mỗi tuần 1 buổi thời gian từ 6 đến 10 giờ tối với nội dung trọng tâm là các môn khoa học nhân văn, khoa học xã hội. Các thanh niên trong vùng đã vừa tự đảm nhận tài chính vừa tiến hành điều hành trường học một cách độc lập. Phong trào này đã dẫn đến sự ra đời của các đại học như Đại học Tự do Ina, Đại học Tự do Tohokku ở các tỉnh Niigata, Fukushima, Gunma. Bên cạnh đó, phong trào khai sáng, cải tạo văn hóa do các giáo viên trẻ ở địa phương tiến hành cũng diễn ra sôi nổi.

Bước vào năm 1920, trong phong trào giải phóng các làng đã xuất hiện những chuyển động mới. Sau vụ bạo động lúa gạo[(15)], các tổ chức hòa giải, đoàn thể giải phóng bắt đầu hoạt động ở các địa phương đưa ra yêu cầu tôn trọng con người, tự do, bình đẳng xóa bỏ triệt để tất cả sự phân biệt xã hội và đến tháng 3 năm 1922 thì tổ chức Suihei toàn quốc được thành lập. Có thể nói, phong trào đòi giải phóng các ngôi làng khỏi sự

phân biệt và nghèo đói từ đây đã trở thành một thể liên kết thống nhất.

Tổ chức Suihei toàn quốc đã kêu gọi Saiko Mankichi, Sakamoto Seiichiro, Komai Kisaku ở Nara, Minami Umekichi ở Kyoto cùng tham gia, tiến hành Đại hội thành lập ở Kyoto và đến năm sau đã phát triển nhanh chóng tới 3 phủ, 27 tỉnh với 300 chi bộ. Lời tuyên bố thành lập mở đầu bằng lời kêu gọi: "*Hỡi những người anh em bị áp bức trong thời gian dài*" và kết thúc bằng câu "*Hãy hâm nóng trái tim mọi người, hãy tỏa sáng thế giới con người*". Và như vậy, lần đầu tiên sự phân biệt đối xử được vạch trần trước công chúng như là một tệ nạn xã hội.

Ở đây, phong trào giáo dục cũng được coi trọng, ví dụ trong Đại hội tổ chức Suihei toàn quốc lần thứ ba tổ chức vào tháng 3 năm 1923, các tổ chức Suihei ở các địa phương đã đưa ra các dự luật, trong đó dự luật số 1 mang tên ***Về sự phân biệt đối xử trong trường tiểu học*** (Nishitanaka Suiheisha), dự luật số 2 mang tên ***Về việc thực hiện triệt để sự tôn trọng con người trong trường tiểu học.***

Đương thời, tỉ lệ trẻ em đi học là 99% nhưng có đến 66% trẻ em tại các thôn làng bị phân biệt đối xử không được đi học, thêm nữa sau vụ bạo động lúa gạo thì kết quả của giáo dục hòa giải không phải lúc nào cũng như mong đợi mà trái lại ở trường học liên tiếp xảy ra những vụ phân biệt đối xử. Ở trường tiểu học đương thời đã xảy ra tình trạng: "*cho dù có học tốt và được chọn làm lớp trưởng đi nữa nhưng nếu là con nhà nông dân thì thường khóc ở góc vườn trường. Bên cạnh đó nếu là con nhà thợ săn thì bị học sinh toàn lớp đuổi vòng quanh, bắt chúi đầu vào hàng rào tre trong vườn trường, bị học sinh khác coi là… ngựa, bị đánh vào mông và bị nắm tai làm trò cưỡi ngựa*" (***Câu chuyện Setsutora***, Arai Otonosuke, tạp chí *Doai, số tháng 6 năm 1926*). Vì thế sự tố cáo, phê phán nạn phân biệt trong trường học trở nên gay gắt và phong trào Suihei từ những năm 1920 cho đến những năm 1930 được chú ý và có vị trí đáng kể trong một loạt các phong trào đấu tranh của dân chúng.

Giáo dục thời kì động loạn

1. Trường học trong thời kì khủng hoảng Showa

Cải cách giáo dục trong bối cảnh khủng hoảng

Sau cuộc khủng hoảng mãn tính những năm 1920, tháng 10 năm 1929 (năm Showa thứ 4), cuộc khủng hoảng kinh tế thế giới mở đầu bằng sự sụp đổ của chứng khoán New York đã trực tiếp tấn công kinh tế Nhật Bản và đánh một đòn đau vào những chính sách như dỡ bỏ lệnh cấm xuất khẩu vàng nhằm làm ổn định việc trao đổi tiền tệ và hạ thấp giá cả, hợp lí hóa sản xuất, thực hiện tài chính thắt lưng buộc bụng của chính phủ Hamaguchi Osachi. Ở các đô thị, không chỉ tăng cường lao động mà hạ tiền công, không trả lương, đuổi việc trở thành cảnh phổ biến. Toàn bộ đời sống quốc dân rơi vào tình cảnh tồi tệ với nạn thất nghiệp và vô vàn khó khăn trong đời sống. Cùng với sự rớt giá thảm hại của tơ sợi là sự sụt giảm đến gần một nửa của giá gạo, các nông gia lâm vào tình trạng tuyệt vọng. Thêm nữa vào năm 1931, sự mất mùa ở Tohokku, Hokkaido đã tạo ra tình trạng phá sản của người nông dân.

Trong bối cảnh đó, kinh phí dành cho giáo dục công đạt đỉnh cao vào năm 1920 và về sau tiếp tục suy giảm. Tài chính giáo dục địa phương lâm vào tình trạng khó khăn. Phần lớn các thôn, làng, khu phố đều lâm vào tình cảnh không trả được lương cho giáo viên tiểu học hoặc trả chậm, cưỡng ép sung công hay trả bằng hiện vật khiến Bộ Giáo dục phải liên tục đưa ra những thông tư nhắc nhở nghiêm khắc. Cuối tháng 6 năm 1932, trên toàn quốc có 1261 thôn, làng, khu phố chậm trả lương cho giáo viên với số tiền lên tới 154 vạn Yên. Tình hình các năm tiếp theo ngày càng ảm đạm, như trước đó đã đề cập, tháng 3 năm 1940, chế độ các thôn làng, khu phố đảm nhận một nửa và nhà nước chịu một nửa số chi phí trả lương và chi phí du lịch của giáo viên giờ đây đã phải chuyển thành chế độ nhà nước chịu một nửa và các phủ, tỉnh đảm nhận nửa còn lại.

Tuy nhiên, nhu cầu giáo dục của quốc dân lúc này lại tăng cao.

Chính phủ vào thời kì này không chỉ tăng cường xây dựng các cơ sở giáo dục phổ thông trung học nhằm đáp ứng yêu cầu mà còn mở rộng giáo dục ở các trường bổ túc thực nghiệp và tiểu học bậc cao nhằm đối phó với sự đa dạng hóa của yêu cầu. Đặc biệt trong ***Đoàn kết quốc gia trong tình thế cấp bách***, Nội các Saito đã đưa ra "*Chính sách phúc lợi kinh tế đối với các vùng nông thôn, miền núi và làng chài*", sửa đổi ***Luật công đoàn công nghiệp***, nỗ lực tái kiến thiết nông thôn. Từ đây, các phong trào như giáo dục lao động, giáo dục quê hương, "*trường học toàn thôn*" lấy các trường tiểu học, trường bổ túc làm trung tâm đã lan rộng cùng với khẩu hiệu "*Giác ngộ và hợp lực toàn dân làng phố*", "*Giáo dục tinh thần công cộng*", "*Kết hợp giáo dục và sản xuất*", "*Tiến hành song song kinh tế và đạo đức*"...

Đặc biệt, giáo dục quê hương, vốn tiếp tục dòng chảy của giáo dục quê hương và giáo dục đời sống trong phong trào giáo dục tự do thời Taisho, đã được khuyến khích với tư cách là biện pháp hữu hiệu nhất cho cuộc cải cách giáo dục ở các địa phương đang khốn khó. Bộ Giáo dục vào năm học 1930-1931 đã đưa thêm vào ngân sách chi phí dành cho việc kiến thiết các cơ sở nghiên cứu giáo dục quê hương của các trường sư phạm, một chính sách chưa từng có tiền lệ trước đó. Từ năm 1932 trở đi, các cuộc hội giảng, nghiên cứu quê hương do Bộ Giáo dục chủ trì bắt đầu được tiến hành. Giáo dục quê hương trong trường tiểu học trở thành học tập tổng hợp, dựa trên kinh nghiệm và hoạt động của học sinh ở trong và ngoài trường học mà tiến hành học tập về tự nhiên hay xã hội. Nó không chỉ là sự học tập về xã hội, sản xuất, tự nhiên mà còn nhằm thực hiện nâng cao nhân cách, giáo dục lòng yêu quê hương và đã trở thành trung tâm của cuộc cải cách giáo dục vào những năm 1930. Xu hướng mới của cải cách giáo dục trong thời đại này là việc quân đội dần dần can thiệp thường xuyên vào giáo dục và sự tăng cường mạnh mẽ chưa từng thấy những chính sách đối phó về mặt tư tưởng, chính sách giáo hóa do sự sôi nổi của phong trào xã hội và phong trào công nhân, nông dân. Những đặc trưng này sẽ được trình bày ở phần sau.

Giáo dục trung quân ái quốc

Bước vào những năm 1930, toàn thể giáo dục trường học nhanh chóng phủ sắc màu kiểm soát. Để chỉ ra đặc trưng của giáo dục trường học những năm 1930, xin được đề cập đến sách giáo khoa quốc định thời kì thứ tư được bắt đầu sử dụng từ tháng 4 năm 1933 (năm Showa thứ 8). Sách giáo khoa quốc định thời kì thứ 4 lần đầu tiên được in màu,

cả bìa sách và cả phần nội dung trong sách dành cho các lớp bậc thấp đều có tranh vẽ màu và đã tạo ra ảnh hưởng lớn.

Trước tiên, đối với sách tập đọc môn Quốc ngữ thì từ tháng 4 năm 1933, cuốn sách ***Saita Saita Sakura*** được bắt đầu sử dụng. Trước đó, tôi đã từng nói rằng sách giáo khoa quốc định thời kì thứ 3 mang tên ***Sách tập đọc Hana Hato*** so với các cuốn sách giáo khoa trước đó đã có phương châm biên soạn được hợp lí hóa đáng kể và mang tính hiện đại. Tuy nhiên, ở sách giáo khoa sửa đổi lần này thì xu hướng đó còn được xúc tiến thêm và về mặt nội dung thể hiện xu hướng coi trọng đời sống và tâm lí học sinh. Bên cạnh đó, các giáo tài văn hóa được sử dụng nhiều. Về phương pháp thì chủ trương giáo dục quốc ngữ khởi đầu bằng câu văn. Đây là sự thay đổi từ sự tiến hành học tập quốc ngữ khởi đầu bằng chữ và từ ngữ sang thành sự học tập khởi đầu bằng câu văn tương ứng với sự phát triển phương pháp nhận thức của trẻ em.

Tuy nhiên, mặt khác, các giáo tài liên quan đến quân sự, lịch sử, quốc gia, hoàng thất... cũng tăng lên. Đặc biệt từ năm thứ 3 trở đi thì những thứ "*chiến tranh*" như sau cũng tăng lên nhanh chóng:

Quân kì

Hãy xả thân

Vì đất nước của Thiên hoàng

Rầm rập tiếng bước chân

Lá quân kì chỉ dấu cho binh sĩ tiến lên

Lá quân kì chỉ dấu cho binh sĩ tiến lên

Nhận từ tay Đức Thiên hoàng

Lá quân kì cao quý

Lá quân kì cao quý

Thật trang nghiêm

Tiếng kèn trôm-pét

Hãy vái lạy lá quân kì

Đang diễu hành ngay trước mắt

Lá quân kì

Bay phần phật

Đôi khi rách

Kể chuyện công trạng chiến tranh

Lá quân kì vinh quang

Lá quân kì vinh quang.

Sách tập đọc môn Quốc ngữ tiểu học Quyển 6

Sách giáo khoa môn Tu thân của trường tiểu học thông thường, được sử dụng từ tháng 4 năm 1934 trở đi, trong việc bố trí các giáo tài cũng chú ý đến tâm lí, cuộc sống của trẻ em và cùng với sự hệ thống hóa là mục tiêu "*dạy những đạo đức chủ yếu thích hợp với thần dân Nhật Bản sao cho xứng là trung lương*", " *đặc biệt cần làm rõ quan niệm về quốc thể*".

Trong sách Mĩ thuật Trường tiểu học thông thường, được dùng từ tháng 4 năm 1935, phương pháp tính toán đời sống được dùng từ lần trước trở đi, bị phủ định, cải cách lớn chú ý đến các giai đoạn phát triển tâm lí của trẻ em và chủ nghĩa hệ thống logic được đưa vào và tái cấu trúc với việc coi trọng năng lực tính toán và năng lực tư duy. Về phương pháp cũng vậy, các phương pháp quan sát, điều tra, đo đạc thuộc về chủ nghĩa kinh nghiệm trước đó đã đổi thành phương pháp hệ thống theo từng bước.

Xét một cách toàn thể, có thể thấy sự sửa đổi sách giáo khoa quốc định thời kì này có hai phương diện. Một mặt, sách giáo khoa đã chú ý đến tâm lí và đời sống trẻ em, sự hệ thống hóa về nội dung, sự hợp lí về mặt phương pháp được xúc tiến. Mặt khác, để đối phó với sự căng thẳng của quan hệ quốc tế những năm 1930, sự đối lập giai cấp trong nước và sự thịnh hành của tư tưởng xã hội chủ nghĩa, sách giáo khoa cũng được sửa đổi với tư cách như một chính sách nhằm tăng cường tư tưởng quốc thể.

Trẻ em trong bối cảnh đời sống khó khăn

Bước vào những năm 1930, môi trường xung quanh trẻ em lại có sự thay đổi lớn. Những chính sách văn hóa, khai sáng chi tiết nhắm tới đối tượng là trẻ em, thanh niên như các hoạt động bán dân sự, giới thiệu, chế tác, phân phối sách hay, phim hay... được triển khai, các hoạt động giáo dục ngoài trường học cũng dần dần trói buộc cuộc sống hàng ngày của trẻ em.

Bên cạnh đó, do quá trình hiện đại hóa đời sống và hình thành các gia đình hạt nhân ở các đô thị, cho nên ở thời kì này đã diễn ra nhiều cuộc tranh luận về tính cần thiết của gia đình và giáo dục gia đình dưới nhiều hình thức khác nhau. Trong chỉ thị ***Về việc chấn hưng giáo dục gia đình*** năm 1930, Bộ Giáo dục đã giảng giải rằng để đối phó với sự biến đổi quy mô toàn quốc của đời sống gia đình, xã hội thì sự giáo dục của cha mẹ trở nên cần thiết và đưa ra những nội dung chỉ đạo đối với đời sống gia đình như: "*xây dựng truyền thống gia đình*", "*giáo dục con gái, chăm sóc và giáo dục văn hóa*", "*vệ sinh giữ gìn sức khỏe*"...

Sự phồn thịnh của văn học thiếu nhi những năm 1910 bước vào thời kì này càng trở nên lôi cuốn hơn với trẻ em, ví dụ như các tạp chí *Câu lạc bộ thiếu niên* (phát hành lần đầu vào tháng 11 năm 1914), *Câu lạc bộ thiếu nữ* (phát hành lần đầu vào tháng 1 năm 1922) của nhà xuất bản Kodansha cùng với câu khẩu hiệu "ngày một hay hơn" đã xâm nhập khắp toàn quốc, biến giấc mơ của trẻ em thành hiện thực. Các tác phẩm văn học thiếu nhi như ***Shinshutenmakyo*** của Yoshikawa Eiji, ***Quỉ mũi dài núi Norikura*** của Osaragi Jiro, ***Quái nhân 12 mặt*** của Edogawa Ranpo, truyện tranh ***Norakuro*** của Tagawa Suiho đăng tải trên *Câu lạc bộ thiếu niên* trở thành những tác phẩm có tiếng vang nhất lúc đó.

Cuộc sống của trẻ em ở khu vực, trường học bị bủa vây trong môi trường mới mẻ, đa dạng thông tin như thế nhưng mặt khác, cơn bão khủng hoảng cũng tập kích vào cuộc sống của từng gia đình. Đặc biệt trẻ em ở vùng nông thôn khu vực Đông bắc và con em những gia đình công nhân ở đô thị đã phải gánh chịu cuộc sống vô cùng khốn khó. Để biết sự khốn khó ấy thế nào, mời các bạn cùng đọc một bài văn của Toyota Masako (1932) có tựa đề *"Buổi tối*".

"*Buổi tối. Mẹ đi tới ủy ban. Bố đi làm vẫn chưa về vì thế lúc nãy tôi phải đi tới cửa hàng mua rau bina về luộc. Minoru (em trai) thì đang đi chơi. Khi tôi vớt rau ra chuẩn bị cho bữa cơm thì bố về. Đúng lúc ấy, Minoru cũng trở về. Khi nhìn thấy bố, đột nhiên tôi nói: "Bố đã về đấy ạ". Bố tôi cười: "về rồi". Tôi nói với Minoru: "Cơm chín rồi ăn nhé". Minoru đáp: "vâng"* (Toyota Masako, ***Phòng học viết văn quyển mới***).

Toyota Masako lúc đó 10 tuổi đang là học sinh lớp 4 trường tiểu học Tateishi quận Katsushika, thành phố Tokyo. Toyota Masako được thầy giáo chủ nhiệm dạy viết văn và về sau có rất nhiều lần được đăng trên tạp chí *Akai Tori*. Những bài văn của Toyota miêu tả cuộc sống của trẻ em thuộc tầng lớp lao động ở khu phố Tokyo đã làm cho không chỉ trẻ em mà người lớn cũng cảm động. Ở thời điểm Masako viết bài văn này,

bố em (vốn là thợ thủ công làm thiếc) đang bị thất nghiệp. Buổi tối, ông chạy trốn ra ngoài như thường lệ và trước đó đã vòng qua trường tiểu học hai lần. Dù ít dù nhiều, trẻ em trong các gia đình nghèo, giống như được miêu tả ở đây, sau khi từ trường về nhà đều phải đón nhận cuộc sống thực tế của gia đình, làm việc nhà và nếu ở nông thôn thì còn phải làm việc đồng áng. Và cũng chính những đứa trẻ đó đã nghe đài, đọc tạp chí, đôi khi được cha mẹ cho 5 xu, 10 xu tiêu vặt đi mua kẹo hay tạp chí và hưởng thụ cuộc sống tiêu dùng đó, bận rộn và vui chơi một cách khỏe mạnh.

Chính sách giáo dục hoàng dân hóa

Sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, hệ thống thuộc địa của Nhật mở rộng tới tận quần đảo Nam Dương. Phong trào dân chủ thế giới cũng châm lửa cho phong trào đấu tranh đòi độc lập dân tộc. Phong trào Tam nhất ở Triều Tiên (3/1919) và phong trào Ngũ tứ ở Trung Quốc đã cùng đi theo một quỹ đạo và chính sách thuộc địa giờ đây đã rơi vào tình trạng "*chính trị vũ đoán*".

Ở Triều Tiên do sự chuyển đổi thành *"văn trị chính trị",* tháng 2 năm 1922 (năm Taisho thứ 2), sự sửa đổi ***Sắc chỉ giáo dục Triều Tiên*** được tiến hành (lần 1), sự phân biệt dân tộc bề ngoài được bãi bỏ theo nguyên tắc "*nhất thị đồng nhân*", áp dụng một chế độ giáo dục giống nhau cho cả người Nhật và người Triều Tiên. Bên trên hệ thống đồng nhất của trường tiểu học, trung học là các trường cao đẳng, ngoài ra các trường đào tạo giáo viên với tư cách là trường độc lập như trường sư phạm Xơ-un (1921), Đại học Đế quốc Xơ-un (1924) cũng được thành lập. Bên cạnh đó, kế hoạch xây dựng 3 làng 1 trường phổ thông được thực hiện từ năm 1919 đến năm 1929 mở rộng thành 1 làng 1 trường nhằm nâng cao tỉ lệ trẻ em đi học. Tuy nhiên, thực tế thì ở cấp tiểu học, môn quốc ngữ được chia ra và áp dụng cho "*những người dùng quốc ngữ thường xuyên* " và "*những người dùng quốc ngữ không thường xuyên*". Các lớp học phân biệt dân tộc thực sự được tổ chức, hơn nữa, xét về mặt nội dung, giáo dục đồng hóa được nhấn mạnh. Cùng với sự tăng lên của các giáo tài "thực sản hưng nghiệp" là sự tăng vọt của các giáo tài trung quân ái quốc. Thời lượng học tiếng Nhật tăng từ 1/3 tổng thời lượng lên 1/2, chính sách "*Nhật Bản thần dân hóa*" (hoàng dân hóa) được bắt đầu.

Về sau, bước vào năm 1930, chính sách hoàng dân hóa được tiến hành triệt để hơn và cùng với sự thay đổi sang chế độ thời chiến, "Quốc *thể minh trưng*", "*Nội triều nhất thể hóa*", "*Nhẫn khổ huấn luyện*" đã

được đề xướng và tăng cường. Trong ***Lời thệ từ của thần dân Thiên hoàng*** ra đời tháng 10 năm 1937 có ghi: "*1.Chúng tôi đều là thần dân của Đại đế quốc Nhật Bản*", "*2.Chúng tôi nguyện một lòng trung thành với đức Thiên hoàng*", "*3. Chúng tôi sẽ khổ luyện để trở thành quốc dân mạnh mẽ và vĩ đại*". Về sau, trong lần sửa đổi ***Sắc chỉ giáo dục Triều Tiên*** lần thứ 2 (3/1938), giáo dục trường học đã được Nhật Bản hóa hoàn toàn, thanh niên được tổ chức vào Đoàn Thanh niên liên hợp Triều Tiên, người lớn thì gia nhập Liên minh tổng động viên tinh thần quốc dân, bị cưỡng chế tham gia thăm viếng đền thờ Thần đạo, tham dự các buổi dạy tiếng Nhật, các buổi nói chuyện thời sự. Thêm nữa, Nhật còn tiến hành loại trừ giáo dục tiếng Triều Tiên, buộc người Triều tiên thay đổi tên họ theo kiểu Nhật (2/1940).

Ở Đài Loan cũng vậy, trong sự chuyển đổi chính sách thực dân sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, tháng 1 năm 1919, ***Sắc chỉ giáo dục Đài Loan*** được công bố. Hệ thống trường học thống nhất bao gồm các trường công với tư cách là cơ sở giáo dục tiểu học, các trường phổ thông bậc cao với tư cách là cơ sở giáo dục phổ thông trung học và các trường phổ thông nữ sinh bậc cao. Bên cạnh đó, các trường thực nghiệp, trường sư phạm, trường cao đẳng cũng được xây dựng. Thêm nữa, trong ***Sắc chỉ giáo dục Đài Loan sửa đổi*** (2/1922) chế độ "*cùng học với người Đài Loan*" cũng được thực thi. Tuy nhiên trên thực tế do có sự phân biệt giữa những người thường xuyên sử dụng "*quốc ngữ*" và những người không thường xuyên sử dụng "*quốc ngữ*" nên cơ hội giáo dục bình đẳng cho "*người ở Đài Loan*" là không có.

Về sau, bước vào năm 1930, chế độ, chính sách giáo dục cũng giống như giáo dục ở Triều Tiên, được tăng cường phục vụ chiến tranh bằng sự cưỡng chế thực thi chính sách hoàng dân hóa, cưỡng chế sử dụng tiếng Nhật, động viên vào các hội Hoàng dân phụng công, thêm nữa sau khi Nhật lao vào cuộc Chiến tranh Thái Bình Dương thì nó còn phát huy vai trò là nơi động viên, huấn luyện nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu lao động, binh lực và làm bia đỡ đạn.

Ở Karafuto (Xakhalin), trẻ em thuộc các dân tộc vốn cư trú lâu đời ở đây như Ainu, Gilyak bị đưa đến các cơ sở giáo dục gọi là Shisuka (1930) để học tập và cả trẻ em Nhật cũng bị buộc đến học ở đây. Tháng 1 năm 1933, chế độ buộc người Ainu và các tộc người khác ở Karafuto chuyển sang quốc tịch Nhật được thực thi và từ tháng 4 học sinh các tộc người này buộc phải vào học tại các trường tiểu học công lập.

Dưới chế độ quân chính ở quần đảo Nam Dương, tháng 12 năm 1915, ***Quy chế trường tiểu học quần đảo Nam Dương*** được biên soạn và thực thi. Tháng 4 năm 1921, theo Quy ước liên minh quốc tế, Nhật Bản

được ủy nhiệm quyền thống trị và đến năm 1922 thì ***Quy chế về trường công ở Nam Dương*** được ban hành và thực hiện hệ thống giáo tục tiểu học 3 năm.

Ở đây, chính sách đồng hóa văn hóa cũng được áp dụng và giáo dục quốc dân Thiên hoàng theo tinh thần "*Bát hoành nhất vũ*"[(1)] cũng được thực hiện.

2. Cải cách xã hội và kiểm soát tư tưởng

Đàn áp tự do tư tưởng và tự do học thuật

Phong trào xã hội những năm 1930 đã tiếp nhận ảnh hưởng lớn của chủ nghĩa xã hội và sự thành công của cách mạng Nga. Học sinh đương thời nhiệt tình sôi nổi tham gia vào phong trào cải cách xã hội. Các đoàn thể cải cách xã hội, các tổ chức nghiên cứu như Tân nhân hội, Đồng minh những người kiến thiết hay các tổ chức nghiên cứu ở các trường đại học, trường cao đẳng, trường bậc cao trước đó đã đề cập, vào năm 1930, nhanh chóng chuyển từ phong trào dân chủ sang thực tiễn xã hội chủ nghĩa. Trước đó, Nội các Kato Takaaki vào tháng 4 năm 1925 đã ban bố ***Luật duy trì trị an*** và năm 1928 (năm Showa thứ 3) toàn bộ lãnh đạo của các đoàn thể nghiên cứu khoa học xã hội của học sinh đồng loạt bị bắt bởi bộ luật này và người ta gọi đây là "*Vụ án Liên minh khoa học xã hội học sinh toàn Nhật Bản*". Nhân cớ này, các đoàn thể học sinh bị giải tán. Về sau, hầu hết các hoạt động tự do, tự chủ của học sinh từ hội đọc sách cho đến nghiên cứu mang tính cá nhân đều trở thành đối tượng giám sát của nhà trường.

Trong bối cảnh đó, những vụ đàn áp tư tưởng nhắm vào các nhà nghiên cứu, các học giả liên tiếp xảy ra. Tháng 3 năm 1928, liên quan đến "Vụ án ngày 15 tháng 3", một số lượng lớn các đảng viên cộng sản và những người có cảm tình với chủ nghĩa cộng sản bị bắt giữ, Omori Yoshitaro (Đại học Tokyo), Kawakami Hajime (Đại học Kyoto) bị đuổi việc. Bên cạnh đó, hàng loạt các giáo sư thể hiện sự đồng cảm với cuộc sống nghèo khổ của người dân và mối quan tâm tới chủ nghĩa xã hội liên tiếp bị sa thải. Tiếp theo trong vụ án Takigawa năm 1933 (Đại học Kyoto), "*Vụ án giải thích vị trí Thiên hoàng*"[(2)] với sự can dự của Minobe Tatsukichi năm 1935, chính quyền còn với tay đàn áp tới

những người nổi tiếng theo chủ nghĩa lập hiến và những người theo chủ nghĩa tự do.

Trong vụ án Tanigawa, tác phẩm ***Sách đọc về luật hình sự*** và các hoạt động diễn thuyết của giáo sư Tanigawa Yukitoki bị chính quyền coi là làm chảy chất độc hại xã hội chủ nghĩa vào xã hội và Bộ trưởng Bộ Giáo dục đương thời là Hatoyama Ichiro đã thông qua hiệu trưởng tuyên bố cho ông thôi việc. Để phản đối quyết định này 2/3 số giáo sư tại khoa Luật Đại học Đế quốc Kyoto đã đưa đơn xin thôi việc. Nhân vụ án này vấn đề tự trị và tự do học thuật của các trường đại học đã trở thành vấn đề cốt tủy. Bên cạnh đó, ở "*Vụ án giải thích vị trí Thiên hoàng*", học thuyết về vị trí của Thiên hoàng trước đó vốn đã trở nên quen thuộc đối với giới học thuật và giới luật pháp nhưng đứng từ lập trường "*quốc thể minh trưng*" với chủ trương cải tạo quốc gia, quân đội và các đoàn thể phái hữu đã công kích học thuyết này, dẫn đến việc Minobe Tatsukichi buộc phải từ nhiệm nghị viên Viện quý tộc. Nhân vụ án này, sự xâm nhập của quân đội vào chính trị và làn sóng chủ nghĩa quân phiệt trong xã hội được dịp tăng tốc. Thêm nữa, vào tháng 12 năm 1937, luận văn ***Công luận trung tâm*** nói về "*Chủ nghĩa phi chiến tranh*" của Yanaihara Tadao (Đại học Tokyo) và tháng 1 năm 1940 công trình nghiên cứu về lịch sử cổ đại của nhà sử học thực chứng Tsudaso Ukichi (Đại học Waseda) bị cấm phát hành và tác giả bị buộc thôi việc. Sự hạn chế nghiên cứu và trục xuất các học giả khỏi các trường đại học, cao đẳng, các trường bậc cao đã đạt đến quy mô lớn nhất trước cuộc Chiến tranh Thái Bình Dương.

Đúng vào thời điểm cuộc khủng hoảng cũng xảy ra tình trạng tìm việc khó khăn được gọi là "*Tôi đã tốt nghiệp đại học nhưng…*" của các sinh viên tốt nghiệp đại học, cao đẳng. Cảnh những sinh viên này hòa vào dòng người xếp hàng dài tìm việc trở thành cảnh quen thuộc hàng ngày. Ví dụ vào đầu những năm 30, tỉ lệ có được việc làm của sinh viên tốt nghiệp đại học là khoảng 40%. Tháng 3 năm 1932, trong số 400 sinh viên tốt nghiệp khoa văn Đại học Đế quốc Tokyo chỉ có khoảng 8 người có việc làm (***Từ điển lịch sử Showa,*** Sasaki Ryuji chủ biên). Bộ phim ***Tôi đã tốt nghiệp đại học nhưng***… (1929) của đạo diễn Ozu Yasujiro với sự tham gia diễn xuất của Takada Minoru, Tanaka Kinuyo đã trở thành tác phẩm gây tiếng vang lớn và làm người dân vô cùng xúc động.

Sự ra đời của Vụ Giáo học trong Bộ Giáo dục

Tình hình học sinh tham gia vào các phong trào xã hội và sự can dự của

các học giả vào các phong trào này đã làm cho Khu mật viện, phái bảo thủ trong Viện quý tộc, quân đội, các đoàn thể dân sự phái hữu, các quan chức hành chính có mối quan tâm đến đổi mới giáo học lo lắng.

Trong xu hướng thời đại như thế, tháng 7 năm 1928 (năm Showa thứ 3) Ban Bảo an trong Bộ Nội vụ đã được tăng cường mở rộng và cảnh sát cao cấp đặc biệt phụ trách điều tra tư tưởng được bố trí khắp toàn quốc. Bên cạnh đó trong đội hiến binh cũng thiết lập bộ phận đảm nhận công việc liên quan đến tư tưởng. Tháng 12 năm 1928, Thủ tướng Tanaka Giichi, xuất thân từ lục quân, đã lập kế hoạch phong trào tổng động viên giáo hóa với mục đích "*1, làm rõ quan niệm quốc thể, nâng cao tinh thần quốc dân. 2, cải thiện đời sống kinh tế, nuôi trồng quốc lực*". Tanaka đã tổ chức Hội liên hiệp đoàn thể giáo hóa trung ương, tổng động viên hành chính địa phương, các đoàn thể giáo dục xã hội, đoàn thanh niên, các đoàn thể tôn giáo, đoàn thể quân nhân nghỉ hưu, phát hành tạp chí phục vụ "*Quốc thể minh trưng*", tổ chức các buổi diễn thuyết, chế tạo, phân phát các áp phích, tờ rơi, tóm lại là tiến hành định hướng tư tưởng trên phạm vi toàn quốc. Phong trào này về sau, trong thể chế thời chiến sau khi chiến tranh Trung - Nhật nổ ra, với tư cách là phong trào "*Tổng động viên tinh thần quốc dân*" đã đạt đến đại quy mô và nhấn mạnh thêm tính tư tưởng trong việc nâng cao tinh thần Nhật Bản với tư cách là phong trào nuôi dưỡng quan niệm quốc thể, giương cao "*toàn quốc nhất trí*", "*tận trung báo quốc*", "*kiên nhẫn trì cửu*" được triển khai ngày một rộng lớn.

Đối với tư tưởng xã hội chủ nghĩa và chủ nghĩa tự do dân chủ phương Tây thì việc đối phó tiêu cực bằng cách "*điều tra*" là chưa đủ, chính phủ đương thời còn tìm kiếm phương thức đối kháng tích cực bằng tư tưởng. Để tạo ra nội dung của khái niệm quốc thể mơ hồ tháng 8 năm 1933, Viện Nghiên cứu văn hóa tinh thần quốc dân thuộc Bộ Giáo dục được thành lập. Tại đây, những nghiên cứu về các phương diện của khái niệm quốc thể và tinh thần quốc dân được tiến hành, đồng thời nó đảm nhận luôn cả công việc cải tạo tư tưởng đối với những nhân vật được chú ý hay những người bị bắt trong các phong trào học sinh, phong trào xã hội.

Trong Cục Hành chính, để giám sát hoạt động của học sinh, tháng 10 năm 1928, Ban Phụ trách học sinh trong Cục Học vụ chuyên môn Bộ Giáo dục được thành lập, cơ quan này về sau mở rộng thành Ban Học sinh, Cục Tư tưởng (6/1934). Thêm nữa vào tháng 7 năm 1937, sau khi chiến tranh Trung - Nhật bắt đầu, nó được cải tổ và đổi tên thành Cục Giáo học. Cải cách giáo học được tiến hành với vai trò trung tâm của Cục Học vụ và Viện Nghiên cứu văn hóa tinh thần quốc dân. Đặc biệt ở Cục Giáo học đã tập trung những nhân vật quan liêu thuộc phái chủ

nghĩa tinh thần và những người theo chủ nghĩa quốc gia như Kawahara Shunsaku, Asahina Sakutaro. Dưới sự chỉ đạo của Cục Giáo học này, trong đó chủ yếu là hoạt động của nhân viên thuộc Viện Nghiên cứu văn hóa tinh thần quốc dân, các cuốn sách minh họa cho lí luận quốc thể chính thống như: ***Ý nghĩa thực sự của quốc thể*** (5/1937), ***Con đường thần dân*** (7/1941), ***Khái quát về quốc sử*** (*Quyển thượng*, 1/1943) được phát hành. Nguồn gốc của đất nước Thiên hoàng, lối sống của thần dân đất nước Thiên hoàng và "*sứ mệnh mang tầm thế giới trong việc kiến thiết trật tự mới ở Đông Á*" được làm rõ và chúng đã trói buộc tinh thần quốc dân trong suốt thời kì có chiến tranh.

Phong trào giáo dục chủ nghĩa xã hội

Giống như đã trình bày ở phần trước, phong trào Tân giáo dục thời Taisho, phong trào văn hóa đã tiếp nhận ảnh hưởng lớn của chủ nghĩa xã hội. Trong đó sự tiếp nhận ảnh hưởng chủ nghĩa xã hội của Hội Khai sáng công đoàn giáo viên Nhật Bản do Shimonaka Yasaburo và những người khác thành lập vào tháng 1 năm 1920 (năm Taisho thứ 9) là tiêu biểu. Trong quá trình giao lưu với những người như Tameto Goro thuộc Đảng Xã hội dân chúng, Asano Kenshin trở về từ LiênXô, "*Phong trào tái kiến thiết*" của những giáo viên trẻ thuộc Hội khai minh như Onishi Goichi, Ikeda Taneo đã ra đời. Phong trào này với vai trò trung tâm của nhà lí luận Yamashita Tokuji, các giáo viên trẻ, nhà tâm lí học trẻ của Đại học Đế quốc Tokyo như Hatano Kanji, Yoda Arata, Masaki Masashi, các giáo viên vốn là sinh viên tốt nghiệp trường sư phạm Toyoshima phủ Tokyo, trường sư phạm Aoyama như Masubuchi Minoru, Yamaguchi Chikaji, Honjo Mutsuo đã dẫn đến sự thành lập của Công đoàn lao động giáo dục và "*Viện Nghiên cứu tân giáo dục*" vào tháng 8 năm 1930 (năm Showa thứ 5). Hai tổ chức này về sau trở thành Ban Công đoàn lao động giáo dục nằm dưới sự chỉ đạo của Hiệp hội công đoàn lao động toàn Nhật Bản (tổ chức công đoàn phái tả tiếp nhận sự lãnh đạo của Quốc tế cộng sản) và Liên minh văn hóa vô sản. Hai tổ chức này đã triển khai các phong trào giáo dục vô sản dưới sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản Nhật Bản.

Tạp chí *Tân giáo dục* của Viện Nghiên cứu tân giáo dục tuyên bố: "*Một khi nhiệm vụ của giáo dục là đào tạo nên những thành viên của xã hội cần kiến thiết trong tương lai thì giáo dục ngày mai sẽ là vì giai cấp mới và vì chính bản thân nền giáo dục mới. Bởi vậy giáo dục với tư cách là khả năng mới tạo nên sự phát triển của lịch sử của xã hội, trong sự tự giác của mình sẽ giương cao công cuộc kiến thiết mang*

tính khoa học tạo ra nền giáo dục mới với tư cách là một bộ phận trong sợi dây chuyền khoa học vô sản quốc tế" (số tháng 9/1930).

Phong trào giáo dục vô sản đến giữa những năm 1930 đã triển khai ra khắp toàn quốc, phê phán giáo dục dưới thể chế Thiên hoàng, phê phán giáo dục phát-xít, ủng hộ chế độ tự chủ biên tập nội dung giáo dục, tổ chức các hoạt động ngoại khóa, các hội tự trị, ủng hộ kháng nghị của công nhân, tiểu nông, tổ chức phong trào Pioner[(3)], thêm nữa còn tiến hành các hoạt động khác như tổ chức hóa các công đoàn giáo viên, động viên tham gia các phong trào chính trị...

Bên cạnh đó, với tư cách là phong trào giáo dục phái tả còn có sự triển khai sôi nổi của phong trào Công đoàn nông dân toàn quốc và phong trào Pioner của Hiệp hội công đoàn lao động toàn Nhật Bản, thêm nữa phong trào của tổ chức Suihei cũng phát triển mạnh mẽ. Phần lớn trong số các phong trào này đều có sự phối hợp hoạt động với Viện Nghiên cứu tân giáo dục, phong trào của công đoàn lao động giáo dục và điều này cho thấy sức ảnh hưởng lớn của phong trào giáo dục chủ nghĩa cộng sản đương thời.

Tuy nhiên, cùng với các phong trào đều đặn, hàng ngày ủng hộ các hoạt động kháng nghị đang diễn ra sôi nổi thì phong trào đương thời lại bị đặt dưới chế ước mang tính tổ chức là phải ưu tiên tất cả những chỉ thị của quốc tế cộng sản. Thêm nữa, với tư cách là nhận thức đối với thời đại, sự phán đoán rằng dưới sự khủng hoảng cách mạng đang tới gần cũng tồn tại và nó thể hiện khuynh hướng nhất thể hóa tất cả các hoạt động thành phong trào chính trị. Đặc biệt dưới tình huống "*cách mạng*" như vậy, những cuộc đấu tranh nhằm vào xã hội dân chủ chủ nghĩa được ưu tiên. Để sử dụng "*lí luận đả phá xã hội dân chủ chủ nghĩa*" phong trào đã trở thành mũi nhọn vì thế đã thiếu đi sự mở rộng phong trào trong quần chúng. Kết cục là vào khoảng năm 1933, 1934 những phong trào này bị đàn áp và biến mất.

Phong trào viết văn về đời sống

Phong trào viết văn theo đề tài tự chọn của Ashidae Nosuke, phong trào văn hóa thiếu nhi *Akai Tori* vốn đóng vai trò lớn trong phong trào cải cách giáo dục những năm 1910, 1920, bước vào những năm 1930 được gọi là Phong trào viết văn về đời sống và được triển khai toàn diện với tư cách là phong trào mới. Ở đây, viết văn đã vượt ra khỏi cái khung của một cuộc cải cách môn viết văn hay cải cách văn hóa thiếu nhi, trở thành phương pháp chỉ đạo đời sống, thuộc một trong những phương

pháp làm dự án nhằm giúp cho trẻ em thoát ra khỏi bối cảnh kinh tế, xã hội khó khăn lúc đương thời. Phương pháp này đã được xã hội đón nhận nồng nhiệt.

Đặc biệt phong trào viết văn ở khu vực Đông bắc, nơi cuộc khủng hoảng nông thôn diễn ra gay gắt, được gọi là "*giáo dục tính Bắc phương*" và được xã hội chú ý.

Lí luận và thực tiễn giáo dục hướng trẻ em viết chân thực về môi trường cuộc sống bi thảm, điều kiện giáo dục của mình, làm cho trẻ em nắm vững thế giới hiện thực và thông qua đó giúp các em hiểu xã hội, lịch sử, tự nhiên, đời sống và dẫn dắt tới giải quyết vấn đề, đã đóng vai trò lớn vào việc hình thành năng lực giải quyết vấn đề ở trẻ em đồng thời khơi gợi ở các em lòng ham sống. Không chỉ có vậy, nó còn đóng vai trò quan trọng trong việc nhấn mạnh quyền sinh tồn của trẻ em trong tình huống khắc nghiệt đương thời của xã hội. Phong trào viết văn ở tỉnh Yamagata trong thực tiễn giáo dục của Kokubun Ichitaro, Murayama Toshitaro, "*giáo dục Bắc phương*" ở Akita của Narita Hisashi, muộn hơn một chút là hoạt động của "*Giáo dục Bắc Nhật Bản*" của Liên minh giáo dục quốc ngữ Bắc Nhật Bản, là những phong trào được xã hội biết tới.

Bên cạnh giáo dục ở phía bắc thì ***Viết văn về đời sống*** (phát hành số đầu tiên vào tháng 10/1929) của Nomura Yoshibe, Sasaoka Tadayoshi ở Tokyo đã được chào đón ở các trường tiểu học với tư cách là tạp chí lí luận đóng vai trò trung tâm. Thực tiễn và lí luận của Mineji Mitsushige ở Tottori, Sasai Hideo, nhà xuất bản giáo dục Hakunishi và tạp chí ***Đất nước-Ngôn ngữ-Con người*** được gọi là "*giáo dục tính Nam phương*" đương thời rất nổi tiếng. Phong trào viết văn miêu tả đời sống những năm 1930 đã tạo ra một lượng thực tiễn giáo dục khổng lồ trên khắp các địa phương toàn quốc. Trong số phong trào văn hóa được tiến hành bởi các giáo viên thì phong trào thể hiện được sức ảnh hưởng lớn tới xã hội như phong trào này cả trước đó và về sau này đều không có mấy. Tsurumi Shunsuke đã đánh giá rất cao phong trào khi cho rằng phong trào này đã lần đầu tiên sinh ra phong trào văn hóa, tư tưởng tự lập ở Nhật Bản (***Tư tưởng hiện đại***, Tsurumi Shunsuke, Kuno Osamu,). Tuy nhiên do sự đàn áp bắt đầu từ năm 1940, phong trào viết văn tại tỉnh Yamagata đã biến mất sau một vài năm.

Trong thời kì này, phong trào giáo dục vô sản song hành với phong trào viết văn về đời sống và muộn hơn một chút là phong trào đời sống trường học do Nomura Shibe, Toduka Ren lãnh đạo (tạp chí ngôn luận *Đời sống trường học* được phát hành số đầu tiên vào tháng 1/1935). Bên cạnh đó, theo lời kêu gọi của các nhà giáo dục, nghiên cứu trẻ em

như Kidomantaro, Tomeoka Kiyo, Hội nghiên cứu khoa học giáo dục, đoàn thể có sự liên kết giữa giới học thuật và giáo viên được thành lập (5/1937), cơ quan ngôn luận là tạp chí *Nghiên cứu khoa học giáo dục* phát hành số đầu tiên vào tháng 9 năm 1939. Tổ chức này đã tạo ra nhiều thành quả lớn tuy nhiên nó đã bị chính quyền đàn áp, rất nhiều thành viên bị bắt và đến năm 1941 thì bị buộc giải tán. Từ đây trở đi, phong trào của các nhà nghiên cứu giáo dục, giáo viên vốn đã tạo ra nhiều thành quả đáng tự hào hầu như đều lâm vào tình cảnh bị phá hoại và giải tán.

3. Trường học dưới thể chế thời chiến

Sự lộng hành của quân nhân

Trước đó, sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, quân đội đã nhận thức rằng tính chất của chiến tranh đã thay đổi và thể chế chiến tranh tổng lực sẽ được xây dựng như thế nào trở thành vấn đề quan trọng. Đương nhiên theo đó quân đội đã có mối quan tâm lớn tới giáo dục. Thêm nữa, trong bối cảnh diễn ra xu hướng cắt giảm quân sự trên thế giới, với tư cách là đối sách đối phó với việc buộc phải cắt giảm chiến bị, việc thực hiện chính sách toàn dân là binh sĩ sẽ được thực hiện như thế nào cũng trở thành vấn đề chính sách trọng yếu. Từ những năm 1920 đến những năm 1930, quân đội đã dần tăng cường can thiệp vào các đề án chính sách giáo dục, cải cách hành chính, giáo dục trường học.

Trước tiên, ở đề án chính sách giáo dục từ giữa những năm 1920 trong Hội đồng thẩm định chính sách giáo dục (4/1924-12/1935), tiếp theo từ giữa những năm 1930 là Hội đồng cải cách giáo học (12/1935-5/1937), Hội đồng thẩm định giáo dục (12/1937-5/1942) đã có sự cấu kết với các viên chức thuộc phái chủ nghĩa tinh thần dân tộc trong Bộ Giáo dục. Nói cách khác, các hội đồng này đã đóng vai trò trung tâm trong việc xây dựng các đề án giáo dục. Hội đồng thẩm định chính sách giáo dục đưa ra chủ trương các trường dành cho học sinh nam từ bậc trung học trở lên (trừ đại học) đều trực thuộc các trường sĩ quan lục quân, thiết lập các cơ sở huấn luyện thanh thiếu niên, thực hiện hệ thống trường thanh niên bằng việc sáp nhập trường bổ túc thực nghiệp với các cơ sở huấn luyện thanh thiếu niên. Hội đồng cải cách giáo học chủ trương thiết lập Cục Giáo học, tạo ra phong trào "*cải cách giáo học*", "*Quốc thể minh trưng*". Hội đồng thẩm định giáo dục đưa ra triết lí chỉ đạo "*huấn luyện quốc dân theo con đường hoàng quốc*", quy định giáo

dục tại các trường thanh niên là giáo dục nghĩa vụ (1938), thực hiện thành lập các Trường quốc dân. Đặc biệt, việc bố trí các trường sĩ quan lục quân tiến hành từ tháng 4 năm 1925 (năm Taisho thứ 14) và thành lập các cơ sở huấn luyện thanh niên tiến hành từ tháng 4 năm 1926 đã trở thành điểm khởi đầu của việc quân đội trực tiếp cai trị trường học. Đây là ý tưởng được hình thành từ suy nghĩ cho rằng sự cắt giảm quân sự ở Yamanagi năm 1922, ở Ugaki năm 1925 là sự hi sinh, do đó cần thiết phải nâng cao năng lực chiến đấu của quốc dân.

Việc tiến hành huấn luyện trường học do các trường sĩ quan lục quân đảm nhiệm đã làm thay đổi bầu không khí giáo dục trường học. Các cơ sở huấn luyện thanh niên với tư cách là giáo dục "*quân phiệt hóa*" vốn bị nhiều người ở ngay trong nội bộ chính phủ phản đối đã đóng vai trò là cơ quan thực hiện giáo dục quân sự liên tục cho thanh niên sau khi tốt nghiệp trường tiểu học. Và cứ thế, sự tham gia của thanh thiếu niên vào thể chế quân sự đã được thực thi theo đúng ý đồ của quân đội. Các cơ sở huấn luyện thanh niên tiếp nhận nam thanh niên trong độ tuổi từ 16 đến 20 vào học trong 4 năm với nội dung giáo dục là Tu thân, Công dân, Giáo dục các môn phổ thông (400 giờ) và Huấn luyện quân sự (400 giờ). Phần lớn các cơ sở này được xây dựng gắn liền với các Trường bổ túc thực nghiệp. Về sau vào tháng 10 năm 1935, các cơ sở huấn luyện thanh niên và các Trường bổ túc thực nghiệp thống nhất lại trở thành Trường Thanh niên và từ tháng 4 năm 1939 trở đi thì trở thành giáo dục nghĩa vụ.

Ở phương diện nội dung giáo dục, Hội đồng cải cách giáo học với thành phần chủ yếu là các phó tư lệnh hải quân, lục quân, ngoài ra còn có sự góp mặt của những người theo chủ nghĩa Nhật Bản trong quân đội như Hiraizumi Kiyoshi, Kihira Masabi, Yamada Takao và Ito Enkichi. Nhân viên Cục Tư tưởng Bộ Giáo dục có mục tiêu chung là "*thảo luận về phương hướng đổi mới giáo học, học thuật trên nền tảng quan niệm quốc thể và tinh thần Nhật Bản*". Tiếp nhận báo cáo và kiến nghị của Hội đồng này, từ năm 1937 trở đi *Đề mục giảng dạy chủ yếu* của các trường bậc cao, trung học, sư phạm, nữ sinh bậc cao, các trường thực nghiệp đều được sửa đổi dựa trên nguyên lí "Quốc thể minh trưng". Ở trường sư phạm có đặt các trung tâm huấn luyện và ở các trường đại học có thêm các khóa học về quốc thể.

Quân đội can thiệp vào giáo dục không phải từ bên ngoài mà bằng hoạt động trực tiếp ở bên trong quá trình xây dựng các chính sách giáo dục hoặc tham dự trực tiếp vào các hoạt động giáo dục và như vậy có thể thấy là toàn Bộ Giáo dục đã được chỉnh đốn lại theo những nguyên lí mang tính quân phiệt. Phong trào tổng động viên tinh thần quốc dân

của Nội các Konoei bắt đầu từ tháng 9 năm 1937 (năm Showa thứ 12) tuy không phải là giáo dục trường học nhưng với tư cách là phong trào quốc gia nhắm đến chiến tranh tổng lực đã thông qua các hoạt động như nâng cao tinh thần Nhật Bản, lao động công ích, khuyến khích tiết kiệm, cải thiện đời sống để trở thành phong trào giáo hóa quốc dân rộng lớn.

Sắc lệnh trường học quốc dân

Hội đồng thẩm định giáo dục coi việc thực thi giáo dục quốc dân Thiên hoàng theo "*tinh thần Nhật Bản*" của Hội đồng cải cách giáo học là vấn đề cần thực hiện, do đó "*để huấn luyện quốc dân theo con đường hoàng quốc*", hội đồng này đã chủ trương thực hiện nền giáo dục ở đó trường học, xã hội và gia đình phải trở thành một thể thống nhất, "*học đi đôi với hành*", "*thân thể và trái tim thống nhất*". Tức là tiến hành một cuộc cải cách lấy cải cách giáo dục trường học làm trung tâm. Và theo đó, ở cấp tiểu học hình thành nhân cách sẽ là sự thống nhất giữa trí dục, đức dục, thể dục. "*Huấn luyện nhân cách cụ thể*" căn cứ vào thực tiễn cũng được đặt ra và từ trong cuộc cải cách giáo dục này, tháng 4 năm 1941 (năm Showa thứ 16) Trường Quốc dân ra đời thay cho trường tiểu học truyền thống. Lần đầu tiên kể từ khi giáo dục hiện đại ra đời, trường tiểu học - tên của cơ sở giáo dục sơ cấp - bị thay đổi. Nói tóm lại có thể coi sự ra đời của Trường Quốc dân là biểu tượng của giáo dục chủ nghĩa quân phiệt.

Trong điều 1 của ***Sắc lệnh trường Quốc dân*** công bố tháng 3 năm 1941 có quy định: "*Trường Quốc dân thực thi giáo dục phổ thông tuân thủ theo con đường hoàng quốc với mục đích thực hiện huấn luyện cơ bản đối với quốc dân*". "*Con đường hoàng quốc*" không phải chỉ là mục đích của Trường Quốc dân mà còn trở thành mục tiêu tối cao của giáo dục trong thời kì này, "*thực hiện triệt để tinh thần giáo dục là nơi tạo ra căn nguyên quốc thể của nước ta, thống nhất tất cả giáo dục cho con đường hoàng quốc*" (***Thuyết minh và giải thích cơ bản về đề án giáo quy của Trường Quốc dân***, Bộ Giáo dục) đã trở thành triết lí giáo dục cơ bản. "*Huấn luyện*", theo thuyết minh của Bộ Giáo dục là việc "*rèn giũa toàn bộ năng lực của học sinh, thể lực, tư tưởng, tình cảm, ý chí. Nói tóm lại là giáo dục một cách toàn diện tinh thần và thân thể của học sinh*". Trường Quốc dân có khoa sơ cấp 4 năm, khoa bậc cao 2 năm và 6 năm học tập ở đây được coi là giáo dục nghĩa vụ (chế độ giáo dục nghĩa vụ 8 năm bị hoãn thi hành do chiến tranh ngày càng trở nên ác liệt).

Theo mục đích giáo dục này, sự phân chia các môn giáo khoa truyền thống bị thay đổi, môn giáo khoa giờ đây được phân chia thành 4 phân khoa lớn là môn Quốc dân = Tu thân - Quốc ngữ (cách đọc, cách viết văn, cách nói, cách viết), Quốc sử - Địa lí, môn Khoa học = Toán, Khoa học, Môn rèn luyện thân thể = Võ-thể dục, môn Nghệ thuật = Âm nhạc - Chính tả - Vẽ - Thủ công - May vá (dành cho học sinh nữ) - Nội trợ (dành cho học sinh nữ khoa bậc cao) và ở khoa bậc cao thì có thêm các môn Thực nghiệp = Nông nghiệp - Công nghiệp - Thương Nghiệp - Thủy sản. Sự thống nhất các môn học này mặc dù có dựa trên thực tiễn học tập hợp nhất các môn trong phong trào giáo dục mới thời Taisho. Tuy nhiên theo như thuyết minh của Bộ thì sự hợp nhất này là nhằm triển khai cụ thể mục đích giáo dục "*con đường hoàng quốc*".

Ở phương diện phương pháp giáo dục, cải cách dựa trên logic hợp lí được tiến hành. Ví dụ ở môn Tu thân nhấn mạnh việc gắn kết giữa cuộc sống của học sinh và giảng dạy "*ở bất cứ trường hợp nào nếu không gắn bó chặt chẽ với kinh nghiệm cuộc sống mà học sinh có thì sẽ không thể đạt được mục tiêu giảng dạy*". Ở môn Quốc ngữ, việc sử dụng ngôn ngữ dùng trong đời sống hàng ngày được coi trọng, cuộc sống, kinh nghiệm và giáo dục năng lực biểu hiện được coi trọng. "*Cách nói*" xuất hiện chính là kết quả của tư duy trên. Trong "*cách viết văn*" cũng nhấn mạnh: "*Lấy cuộc sống của học sinh làm trung tâm*", "*chỉ đạo thích hợp với cuộc sống của học sinh*". Ở môn Khoa học và Toán cũng tương tự, quan sát tự nhiên, thí nghiệm, số và công thức toán được đặt trong cuộc sống thực tế, nhấn mạnh việc làm cho học sinh hiểu được tương ứng với sự phát triển tinh thần của học sinh.

Tuy nhiên, cần phải chỉ rõ rằng trong giáo dục ở trường quốc dân, tính quan trọng của giáo dục ngoài giáo khoa đã được đặt lên trên giáo dục các môn giáo khoa. Ở trường học, ý nghĩa giáo dục của việc động viên tham gia các hoạt động ngoại khóa, sự kiện trong trường học với các nghi thức làm trung tâm được nhấn mạnh. Ở mọi nơi quốc kì và quốc ca đều dẫn đầu những nghi thức xoay quanh "*tinh hoa của quốc thể*", "*vì đất nước*", "*vì đại ân của Thiên hoàng*". Các bài huấn thị trở thành biểu tượng của trường quốc dân và tạo ra ảnh hưởng lớn tới sự hình thành nhân cách mang tính quân phiệt của học sinh.

Sự thu hẹp giáo dục trung học và đại học

Liên quan đến giáo dục bậc cao, Hội đồng thẩm định chính sách giáo dục đã thực hiện chia các môn học của trường trung học thành các môn cơ bản và các môn nâng cao, dựa trên sự lắp ghép đó mà chia thành

trường loại 2 dành cho học sinh muốn học tiếp lên cao đẳng, đại học và trường loại 1 nơi người học sẽ làm việc trong các lĩnh vực thực nghiệp. Trường học được tái cấu trúc bằng một cuộc cải cách nhằm đáp ứng yêu cầu của xã hội, tình hình địa phương và nguyện vọng, năng lực của học sinh. Tuy nhiên, về sau Hội đồng thẩm định giáo dục tiếp nhận phương châm này đã thực hiện cuộc cải cách táo bạo rút ngắn số năm học và thực thi nhất nguyên hóa, thực tế hóa giáo dục trung học nhằm đáp ứng nhu cầu giáo dục trung học ngày càng lớn của quốc dân và sớm đạt được mục tiêu "*huấn luyện quốc dân trở thành những người trung kiên*". Tóm tại, theo ***Sắc lệnh trường trung học*** ban hành tháng 1 năm 1943 (năm Showa thứ 18) tất cả các trường trung học, trường nữ sinh bậc cao, trường thực nghiệp đều thống nhất trở thành "*Trường trung học*" với thời gian học là 4 năm, thời gian học (đã rút ngắn 1 năm); tư cách nhập học, nội dung giáo dục cũng được thống nhất và giáo dục trung học theo hệ thống mới đã được tạo ra. Ở đây có thể thấy rõ sự đối phó với vấn đề mang tính hai mặt, một bên là sự gia tăng nhu cầu đối với giáo dục trung học, đại học, cao đẳng của quốc dân dưới thời chiến và mặt kia là nhu cầu tạo ra tính hiệu quả, hợp lí của giáo dục trường học trong thời chiến.

Tuy nhiên, sự sa lầy của chiến tranh Trung-Nhật đã không có mối liên hệ nào với cuộc cải cách chế độ trường học này. Trên thực tế, giáo dục trường học đã bị cưỡng ép sang phương hướng động viên trực tiếp cho cuộc chiến tranh.

Trước đó, vào tháng 5 năm 1939 (năm Showa thứ 14), *Sắc chỉ ban cho thanh thiếu niên học sinh* đã được ban hành, trong đó có ghi "*trách nhiệm duy trì muôn đời khí vận hưng thịnh của quốc gia*" là nằm trên "*hai vai của thanh thiếu niên học sinh*". Sắc chỉ này đã thể hiện sự động viên trực tiếp học sinh, sinh viên vào mục đích quân sự quốc gia. Trong ngày ban hành sắc chỉ, 32.500 đại biểu từ 1800 trường thuộc bậc trung học trở lên đã diễu hành trong trang phục vũ trang trước Quảng trường Cung Thiên hoàng với sự tham dự của Thiên hoàng. Sự kiện này ám chỉ phương hướng cải cách giáo dục trong giai đoạn sau.

Tháng 12 năm 1941, sau khi chiến tranh Thái Bình Dương bắt đầu, nhằm thành lập "*Khu vực thịnh vượng chung Đại Đông Á*" sự thiết lập thể chế động viên toàn bộ quốc gia tiến hành cuộc thánh chiến được xúc tiến trên tất cả các lĩnh vực và giáo dục cũng không phải là ngoại lệ. Ví dụ tháng 5 năm 1942, trong bản báo cáo "*Chính sách giáo dục văn hóa liên quan đến kiến thiết Đại Đông Á*" do Hội đồng kiến thiết Đại Đông Á đưa ra đã kêu gọi: "*Dựa trên yêu cầu tổng hợp của quốc sách trên các lĩnh vực như chính sách dân số, sản xuất, quốc phòng, thiết lập kế*

hoạch quốc gia về nền giáo dục nhất quán, thống nhất trường học, gia đình và xã hội, thực thi huấn luyện quốc dân của Thiên hoàng". Nội dung "*huấn luyện*" là động viên học sinh, sinh viên, giáo viên vào các chính sách quốc phòng.

Sự động viên học sinh

Bước vào năm 1943 (năm Showa thứ 18), khi sự thất bại quân sự của Nhật ngày càng rõ, trong phiên họp tháng 6 Nội các đã đưa ra ***Yếu cương xác lập thể chế động viên học sinh thời chiến*** theo qui định ***Xác lập sự ứng phó với tình thế hữu sự*** (tái thành lập Học hiệu báo quốc đoàn, thực hiện triệt để huấn luyện thể dục, kĩ thuật chiến tranh, huấn luyện phòng không, tăng cường huấn luyện cứu hộ thời chiến đối với học sinh nữ...) và "*tăng cường động viên lao động*" (gia tăng sản xuất lương thực, xây dựng các cơ sở quốc phòng, sản xuất các vật tư thiết yếu, tăng cường năng lực vận tải). Học sinh, sinh viên bị động viên tập trung khoảng 4 tháng trong năm. Bên cạnh đó, tháng 10 năm 1943 ***Chính sách khẩn cấp thời chiến liên quan đến giáo dục*** được Nội các thông qua nhằm: "*tăng cường huấn luyện quốc phòng và thực thi triệt để, tích cực động viên lao động*", giờ học trong lớp học được cắt giảm tối đa, cắt giảm số người nhập học vào các cơ sở giáo dục trung học, thiết lập thể chế động viên lao động "*có thời gian bằng 1/3 số thời gian học trong năm*". Và như thế các trường học trên bậc trung học thường xuyên bị điều động vào việc xây dựng các công sự ngoài trường học và đến lao động tại các nhà máy.

Bên cạnh đó, tháng 2 năm 1944, nội các lại thông qua ***Yếu cương biện pháp quyết chiến khẩn cấp***. Đến tháng 4 Bộ Giáo dục ban hành chỉ thị ***Về việc động viên lao động học sinh dựa trên yếu cương biện pháp quyết chiến khẩn cấp***. Theo đó để có được "*học đi đôi với hành*", "*văn võ song toàn*" việc động viên lao động trở nên thường xuyên và trở thành nghĩa vụ của tất cả học sinh, sinh viên. Như vậy trường học, đã đóng vai trò là căn cứ dự bị phục vụ cho nhiệm vụ động viên lao động. Theo số liệu thống kê tháng 3 năm 1945, số người bị động viên ở đại học, cao đẳng là 28 vạn người, ở trường trung học là 198 vạn người, Trường Quốc dân khoa bậc cao là 220 vạn người, tỉ lệ động viên đối với học sinh các trường trên lần lượt là 46%, 82%, 59% (***Lịch sử 80 năm học chế***, Bộ Giáo dục).

Bên cạnh việc bị động viên lao động, học sinh, sinh viên còn phải lên đường ra trận. Trước đó, trong bộ *Luật binh dịch sửa đổi* tháng 3 năm 1929 có quy định miễn binh dịch cho học sinh từ 26 tuổi trở lên, tức là

rút ngắn đi một năm. Thời gian hoãn binh dịch được quyết định tùy theo từng loại trường, tuy nhiên đến tháng 10 năm 1941, tất cả các loại trường đều quy định thời gian tối đa là 6 tháng (đối với học sinh tốt nghiệp năm đó thì thời gian rút ngắn xuống còn 3 tháng). Cuối năm 1941, thời gian hoãn binh dịch đối với học sinh rút ngắn thêm và đến tháng 10 năm 1943 theo ***Sắc lệnh đặc biệt lâm thời về việc hoãn tuyển quân trong thời gian học***, việc hoãn binh dịch đối với học sinh, sinh viên bị hủy bỏ hoàn toàn. Nam giới khi 20 tuổi đều phải tham dự kiểm tra trưng binh, trừ sinh viên các trường kĩ thuật, các trường đào tạo giáo viên, việc gia nhập quân đội cũng được bắt đầu (đợt học sinh, sinh viên nhập ngũ đầu tiên diễn ra vào tháng 12 năm 1943).

Học sinh sơ tán

Tháng 6 năm 1944 (năm Showa thứ 19), khi quân Mĩ đổ bộ lên đảo Saipan và chiến cục trở nên căng thẳng, xuất phát từ nhu cầu phòng không trên đất liền, chính phủ đã đưa ra quyết định: "*Xúc tiến sự sơ tán nói chung đặc biệt là sơ tán học sinh khoa sơ cấp ở các trường quốc dân*". Đây thể hiện phương châm xúc tiến mạnh mẽ việc sơ tán học sinh ở khoa sơ cấp từ lớp 3 đến lớp 6 ở các Trường Quốc dân tại các đô thị lớn về quê hương và sơ tán tập thể theo đơn vị trường đối với học sinh không có quê để sơ tán. Theo quyết định này, tháng 8 năm 1944, đợt sơ tán tập thể đầu tiên của học sinh Tokyo được bắt đầu, tiếp theo là Osaka. Tổng cộng, sự sơ tán cưỡng chế học sinh ở 13 đô thị lớn đã được tiến hành. Tiếp theo, vào tháng 7 cùng năm, chính phủ thông qua thông đạt của thứ trưởng Bộ Giáo dục chỉ ra.

"*Các đô thị cần sơ tán là Tokyo, Yokohama, Kawazaki, Yokosuka, Osaka, Kobe, Amagazaki, Nagoya, Moji, Kogura, Tobata, Wakamatsu, Hachiman*" và "*việc sơ tán cần được thực hiện ngay và hoàn thành sớm ngày nào tốt ngày ấy*". Vào tháng 8, thuyền chở học sinh sơ tán từ Okinawa về Kagoshima bị đắm làm hơn 1500 học sinh tử vong.

Tháng 3 năm 1945 diễn ra sự sơ tán ở các các đô thị quan trọng, trước hết là Tokyo rồi đến Okinawa, Ogasa và những hòn đảo có chiến sự. Ước tính các cuộc sơ tán này có quy mô lên đến 45-50 vạn người (***Trẻ em sống sót từ cuộc chiến tranh***, Ủy ban điều hành triển lãm học sinh sơ tán).

Ở nơi sơ tán học sinh sống tập thể tại các ngôi chùa, các cơ sở công cộng, các nhà trọ và tiến hành học tập cùng những hoạt động khác.

Thực tế của việc sơ tán học sinh tuy là việc làm giúp cho học sinh tránh khỏi ngọn lửa Chiến tranh nhưng nhiên về mặt triết lí thì lại là "*sự dàn quân của các tiểu quốc dân thời chiến*" và được coi như là một bộ phận của hoạt động chiến đấu và trở thành nguyên nhân gây ra trở ngại cho "*chiến đấu*". Những trẻ em bị tật nguyền hay trẻ em thuộc những gia đình nghèo khó không có đủ chi phí đã không được sơ tán và bị bỏ lại các đô thị. Tác phẩm ***Chiến trường của Bokuchan*** của Okuda Tsuguo đã miêu tả đời sống (hành vi chiến đấu) của những tiểu quốc dân ở nơi sơ tán (chiến trường) và mối quan hệ giữa trẻ em với chiến tranh đã được khắc họa rất sinh động.

Từ tháng 3 năm 1945 trở đi, các cuộc không kích không phân biệt mục tiêu dân sự hay quân sự của quân Mĩ đã trở nên thường xuyên. Tháng 4, cuộc chiến trên đất liền Okinawa bắt đầu. Vào tháng 3, chính phủ đưa ra "*Yếu cương hành động giáo dục quyết chiến*" đình chỉ giờ học ở tất cả các trường, trừ khoa sơ cấp ở trường quốc dân, quyết định động viên toàn bộ học sinh vào việc phòng vệ trên đất liền và tăng cường sản xuất vào tháng 5 theo quy định của ***Sắc chỉ giáo dục thời chiến***. Ở từng trường học, các "*Đội quân học sinh*" được tổ chức với thành phần là giáo viên và học sinh. Những người này đã bị huy động vào việc gia tăng sản xuất lương thực, sản xuất quân nhu và chiến đấu phòng không.

Tháng 8 năm 1945, cuộc chiến tranh dài dặc đã kết thúc bằng sự đầu hàng vô điều kiện và tiếp nhận tuyên ngôn Postdam[(1)] sau khi Mĩ ném hai trái bom nguyên tử xuống Hiroshima và Nagasaki. Ngày 30 tháng 8, Tư lệnh tối cao quân đội Liên hợp quốc Mac Arthur đã đến căn cứ Atsuki. Từ tháng 9, sự chiếm đóng của quân đội Liên hiệp quốc chính thức bắt đầu. Ngày 2 tháng 9, lễ kí văn bản đầu hàng đã diễn ra trên chiến hạm Missouri.

Trong bối cảnh như thế, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Maeda Tamon trong nội các Higashi Kuninomiya một mặt tiến hành việc giải trừ thể chế giáo dục dưới thời chiến như bãi bỏ động viên lao động đối với học sinh, sinh viên; một mặt tích cực bày tỏ phương châm giáo dục sau chiến tranh. Trong văn bản có tên ***Phương châm giáo dục nhằm xây dựng nước Nhật mới*** (15/9/1945) có viết: "*Giáo dục từ bây giờ trở đi sẽ vừa tiếp tục giữ gìn quốc thể vừa loại trừ tư tưởng quân phiệt và những chính sách của nó, khiêm tốn phản tỉnh nhằm xây dựng quốc gia hòa bình.*" Văn bản này nhắm tới mục đích xóa bỏ chủ nghĩa quân phiệt, duy trì trật tự chính trị với Thiên hoàng là trung tâm để thoát ra khỏi tình thế khó khăn.

Dưới phương châm này, vào tháng 10, Bộ Giáo dục đã tập trung hiệu trưởng các trường đào tạo giáo viên và các viên chức giám học[(2)] trên toàn quốc, tiến hành một buổi diễn thuyết. Trong buổi diễn thuyết này, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Maeda cho rằng, lý do bại trận là nằm ở "*phương diện tinh thần*" của quốc dân và huấn thị: "*Ở đây chúng ta cần phải đọc lại* ***Sắc chỉ giáo dục*** *và chỉnh đốn tinh thần ở những nơi có lời dạy bảo của đức Thiên hoàng.*"

Tuy nhiên chính sách quản lí Nhật Bản của Bộ Tổng tư lệnh tối cao quân Đồng minh (GHQ - General Headquarters of the Supreme

Commmander for the Allied Powers) rất khác với phương châm bảo vệ quốc thể này. Những chính sách này dựa trên các nội dung của tuyên ngôn Postdam như loại bỏ “*chủ nghĩa quân phiệt vô trách nhiệm*”, xử lí tội phạm chiến tranh, tăng cường phục hồi xu hướng dân chủ, tôn trọng tự do ngôn luận, tôn giáo, tư tưởng và các quyền cơ bản của con người. Cùng với lộ trình đó là chủ trương giải trừ vũ trang Nhật Bản, giải tán cảnh sát đặc biệt cấp cao, bắt giữ các nghi can tội phạm chiến tranh, loại bỏ những người theo chủ nghĩa siêu quốc gia ra khỏi công việc công, giải thể các đoàn thể theo chủ nghĩa siêu quốc gia, phóng thích tù nhân chính trị, tư tưởng, khuyến khích thành lập công đoàn lao động, giải thể các Zaibatsu(3) tiến hành cải cách đất nông nghiệp. Những chính sách này trên thực tế đã triệt để hơn cả sự dự đoán ban đầu.

Về quản lí giáo dục, từ tháng 10 đến tháng 12, ***Bốn chỉ thị lớn*** về cải cách giáo dục được ban hành thể hiện rõ phương châm cải cách giáo dục đương thời. Phương châm này khác xa so với những gì mà chính phủ và Bộ Giáo dục dự tưởng nên thực sự đã gây ra một cú sốc lớn.

Chỉ thị thứ nhất mang tên ***Chính sách quản lí đối với chế độ giáo dục Nhật Bản*** đã thể hiện những nguyên tắc cơ bản của việc quản lí giáo dục như loại trừ triệt để chủ nghĩa quân phiệt, chủ nghĩa quốc gia cực đoan ra khỏi giáo dục và chủ trương để làm được điều đó sẽ tiến hành kiểm tra nội dung giáo dục và những người liên quan tới giáo dục, điều tra các sách giáo khoa, tài liệu giảng dạy... Nối tiếp lộ trình này, chỉ thị thứ hai ***Về việc điều tra, loại trừ, chấp thuận giáo viên và viên chức giáo dục*** (30/10) đưa ra các nguyên tắc loại trừ khỏi công việc giáo dục những người không đủ tiêu chuẩn. Chỉ thị thứ ba***Về việc công bố đình chỉ và giám sát sự bảo hộ, trợ giúp, duy trì của chính phủ đối với đạo Shinto*** (15/12) có nội dung nghiêm cấm việc tài trợ, duy trì, tiến hành nghi lễ, giáo dục liên quan đến đạo Shinto. Chỉ thị thứ tư ***Về việc đình chỉ môn Tu thân, Lịch sử Nhật Bản và Địa Lí*** (31/12) quy định chấm dứt giờ học ba môn: Tu thân, Lịch sử Nhật Bản và Địa lí trong nhà trường.

Dưới tay của GHQ, giáo dục dưới thể chế nước Nhật cũ bị giải thể. Tuy nhiên, nói cho cùng thì đây mới chỉ là sự đả phá giáo dục cũ, nền giáo dục từ giờ trở đi sẽ là nền giáo dục như thế nào, “*giáo dục mới*” sẽ được tổ chức và xây dựng như thế nào lại là vấn đề khác.

GHQ quyết định chào đón các chuyên gia giáo dục Mĩ và tiến hành

nghiên cứu những nguyên tắc cơ bản để xây dựng giáo dục mới. Tháng 3 năm 1946, Sứ đoàn giáo dục Mĩ do J.D.Stoddard (người đứng đầu hành chính giáo dục bang New York) đến Nhật và cuối tháng trình lên MacActhur bản báo cáo mang tên ***Bản báo cáo giáo dục của Sứ đoàn giáo dục Mĩ*** (Sứ đoàn giáo dục cũng đến Nhật một lần nữa vào tháng 8 năm 1950, do đó ở đây phân chia thành Sứ đoàn lần 1 và Sứ đoàn lần 2).

Sứ đoàn tuyên bố sứ mệnh cơ bản của mình không phải là xúc tiến cải cách giáo dục ở Nhật trên lập trường là đại biểu của nước chiến thắng, mà là đưa ra sự tư vấn đối với công cuộc cải cách giáo dục Nhật Bản, nhằm thực hiện tôn trọng cá nhân và các quyền lợi của công dân.

Tóm lại, bản báo cáo của Sứ đoàn nêu rõ, nền giáo dục trong quá khứ của Nhật giả sử như không chịu ảnh hưởng của chủ nghĩa quân phiệt và chủ nghĩa siêu quốc gia đi chăng nữa, thì với tư cách là nền giáo dục hiện đại, nó cũng có rất nhiều vấn đề. Bản báo cáo chỉ ra năm vấn đề cụ thể là: chế độ giáo dục bị trung ương tập quyền hóa một cách cực đoan, hệ thống trường học theo kiểu phức tuyến, giáo dục nhồi nhét một chiều, hành chính giáo dục quan liêu độc tài, quốc ngữ - quốc tự không hiệu quả. Tiếp đó, bản báo cáo đưa ra nguyên tắc giáo dục phải phù hợp với xã hội dân chủ, "*tôn trọng giá trị cá nhân*" trở thành xuất phát điểm, hướng tới làm cho mọi người "*tự giác trưởng thành với tư cách là người lao động, công dân*", cần phải tổ chức giáo dục sao cho "*tùy theo năng lực của cá nhân, không phân biệt giới tính, nhân chủng, tín điều, màu da, tất cả mọi người đều được tiếp nhận một cách bình đẳng*".

Về chế độ trường học, thiết lập giáo dục nghĩa vụ với sáu năm tiểu học ba năm trung học bậc thấp và ở phía trên là ba năm trung học bậc cao, miễn học phí, không có thi tuyển, thực hiện nam nữ cùng học chung. Đối với giáo dục bậc cao, thực hiện mở rộng cánh cửa trường đại học, nhấn mạnh thực thi bình đẳng cơ hội đối với phụ nữ. Việc đề xuất thống nhất hệ thống trường học rắc rối và bế tắc trước đó vốn đã là tâm điểm của cải cách giáo dục trong thời chiến tranh và bình đẳng cơ hội trong đó đặc biệt là đảm bảo cơ hội giáo dục cho phụ nữ là những nội dung mang tính bước ngoặt.

Về hành chính giáo dục, đề xuất cắt giảm quyền lực của Bộ Giáo dục, tiến hành phân tán quyền lực, ở từng phủ, tỉnh, đạo thiết lập các Ủy ban giáo dục "*đảm nhận trách nhiệm trước nhân dân - những người mà họ phải phụng sự*". Dựa trên đề án này, hành chính Bộ Giáo dục được giới hạn trong hành chính chỉ đạo, hướng dẫn và sự phân quyền cho các địa phương trong hành chính giáo dục được xúc tiến.

Về khóa trình giáo dục, nhấn mạnh lấy cá nhân làm xuất phát điểm để biên soạn nội dung giáo dục nhằm đạt được mục tiêu "*thừa nhận sự khác biệt giữa các cá nhân học sinh, đặt trọng tâm vào việc phát triển những năng lực tiềm tàng có sẵn trong các cá nhân, làm cho họ tham gia có hiệu quả vào các đoàn thể xã hội thích hợp*", phủ định môn Tu thân vốn đặt trọng tâm vào việc giáo dục nên tư tưởng tuân phục tuyệt đối, chủ trương tiến hành giáo dục đạo đức thông qua toàn thể khóa trình giáo dục. Bên cạnh đó, về giáo viên, bản báo cáo đã đưa ra một số đề xuất như: việc đào tạo giáo viên phải là giáo dục con người theo nghĩa rộng chứ không phải là chỉ đào tạo nên những giáo viên thiên về tri thức, kĩ thuật chuyên môn hạn hẹp, việc đào tạo giáo viên nên mở rộng với tất cả các trường đại học nói chung, giáo dục xã hội cũng cần được tổ chức với các hoạt động tích cực nhằm hỗ trợ việc học tập của công dân (***Báo cáo của Sứ đoàn giáo dục Mĩ***).

Những tư tưởng cơ bản của cải cách giáo dục về sau đã được xây dựng dựa trên bản báo cáo này, từng luận điểm đã được giải quyết bằng các nội dung cải cách chi tiết: Nói một cách khác, nó đã trở thành triết lí chỉ đạo cho cuộc cải cách giáo dục sau chiến tranh.

Tháng 3 năm 1946 (năm Showa thứ 21), GHQ khuyến cáo chính phủ Nhật thành lập "*Ủy ban các nhà giáo dục Nhật Bản*" nhằm trợ giúp cho hoạt động của Sứ đoàn giáo dục Mĩ. Ủy ban được thành lập theo khuyến cáo này về sau vào tháng 8 đã được chính phủ đổi tên thành "*Ủy ban cải cách giáo dục*" (chủ tịch ủy ban là Abe Yoshige, từ tháng 11 trở đi là Nambara Shigeru. Tháng 6 năm 1947, Ủy ban đổi tên thành Hội đồng thẩm định cải cách giáo dục). Ủy ban này có nhiệm vụ hợp tác với GHQ, CIE (Civil Information and Education Section, Cục thông tin giáo dục dân sự) tiến hành cải cách giáo dục theo những nguyên tắc mới.

Việc GHQ đặt Ủy ban này trong nội các thay vì đặt trong Bộ Giáo dục là do GHQ cho rằng, trong khi tạo ra chế độ mới thì việc đặt hội đồng thẩm định ở bên trong cơ quan hành chính đó là không thích hợp, hơn nữa, GHQ còn có sự bất tín đối với những động thái của Bộ Giáo dục sau chiến tranh và cơ cấu truyền thống của Bộ. Đương thời, trên thực tế, Bộ Giáo dục đóng vai trò như là một cơ quan trợ giúp hợp tác với GHQ, CIE và Ủy ban cải cách giáo dục. Bên cạnh đó, CIE là bộ phận nằm trong GHQ phụ trách giáo dục, văn hóa cho nên kể từ tháng 9, sau khi thành lập cho đến khi chấm dứt hoạt động vào năm 1952, CIE đã thực thi công việc truyền đạt các phương châm của GHQ hoặc đưa ra

các lời khuyên, chỉ đạo đối với Bộ Giáo dục và trên thực tế đã đóng vai trò trung tâm trong quá trình cải cách giáo dục Nhật Bản.

Từ mùa hè năm 1946, Ủy ban cải cách giáo dục bắt đầu tích cực triển khai hoạt động của mình và đến tháng 6 năm 1952 thì giải tán sau khi hoàn thành nhiệm vụ. Trước khi trao nhiệm vụ cho Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương, trong vòng 6 năm, Ủy ban cải cách giáo dục đã 35 lần đưa ra kiến nghị và rất nhiều bản tuyên bố quyết định những vấn đề xương sống của giáo dục sau chiến tranh. Dựa trên đề án cải cách này, các bộ luật giáo dục sau chiến tranh mà trung tâm là ***Luật giáo dục cơ bản*** và ***Luật giáo dục trường học*** đã được xây dựng. Bên cạnh đó, hệ thống trường học với chế độ 6-4-3, sự phân quyền cho địa phương trong hành chính giáo dục, đặc biệt là sự du nhập chế độ Ủy ban giáo dục và sự ra đời của môn Xã hội, khóa trình giáo dục mới, chế độ phát hành, tuyển chọn sách giáo khoa mới cũng được tạo ra và thực hiện.

Các nguyên tắc cải cách giáo dục của Sứ đoàn giáo dục Mĩ sau khi được triển khai trên các phương diện thực tế đã tạo ra nền giáo dục sau chiến tranh. Trong quá trình đó, chỉ đạo của CIE và hoạt động của Ủy ban cải cách giáo dục là những nhân tố quan trọng. Thành viên của Ủy ban cải cách giáo dục bao gồm 50 trí thức nổi tiếng hoạt động trong các lĩnh vực như chính trị, kinh tế, văn hóa, giáo dục, tôn giáo, trong đó chủ yếu là các trí thức theo chủ nghĩa tự do và trước đó đã có mặt trong những trào lưu khác biệt với tư duy của Bộ Giáo dục.

Trước hết, xin được đề cập đến hệ thống và tinh thần của bộ luật mang đặc trưng của giáo dục sau chiến tranh.

Trong Hiến pháp, tại điều 23 có ghi: "*Tự do học thuật được bảo đảm*", bên cạnh, đó điều 26 cũng quy định: "*Tất cả quốc dân theo quy định của pháp luật, có quyền tiếp nhận giáo dục một cách bình đẳng tùy theo năng lực của mình.*"

Tiếp nhận điều này, ***Luật giáo dục cơ bản*** (công bố tháng 3 năm 1947) trong phần "*Lời nói đầu*" có đưa ra triết lí: "*Chúng ta coi trọng sự tôn trọng cá nhân, hi vọng giáo dục nên những con người theo đuổi hòa bình và chân lí, đồng thời triệt để thực thiện phổ cập giáo dục nhằm sáng tạo ra văn hóa phong phú đặc sắc và mang tính phổ biến.*" Tiếp đó, ở điều 1 (Mục đích giáo dục) nêu cao mục đích giáo dục là: "*Giáo dục phải được thực hiện nhằm hoàn thiện nhân cách và giáo dục nên quốc dân khỏe mạnh cả về thể chất lẫn tinh thần, tràn đầy tinh*

thần tự chủ, với tư cách là người xây dựng xã hội và quốc gia hòa bình, yêu chân lí và chính nghĩa, tôn trọng giá trị cá nhân, coi trọng lao động và trách nhiệm."

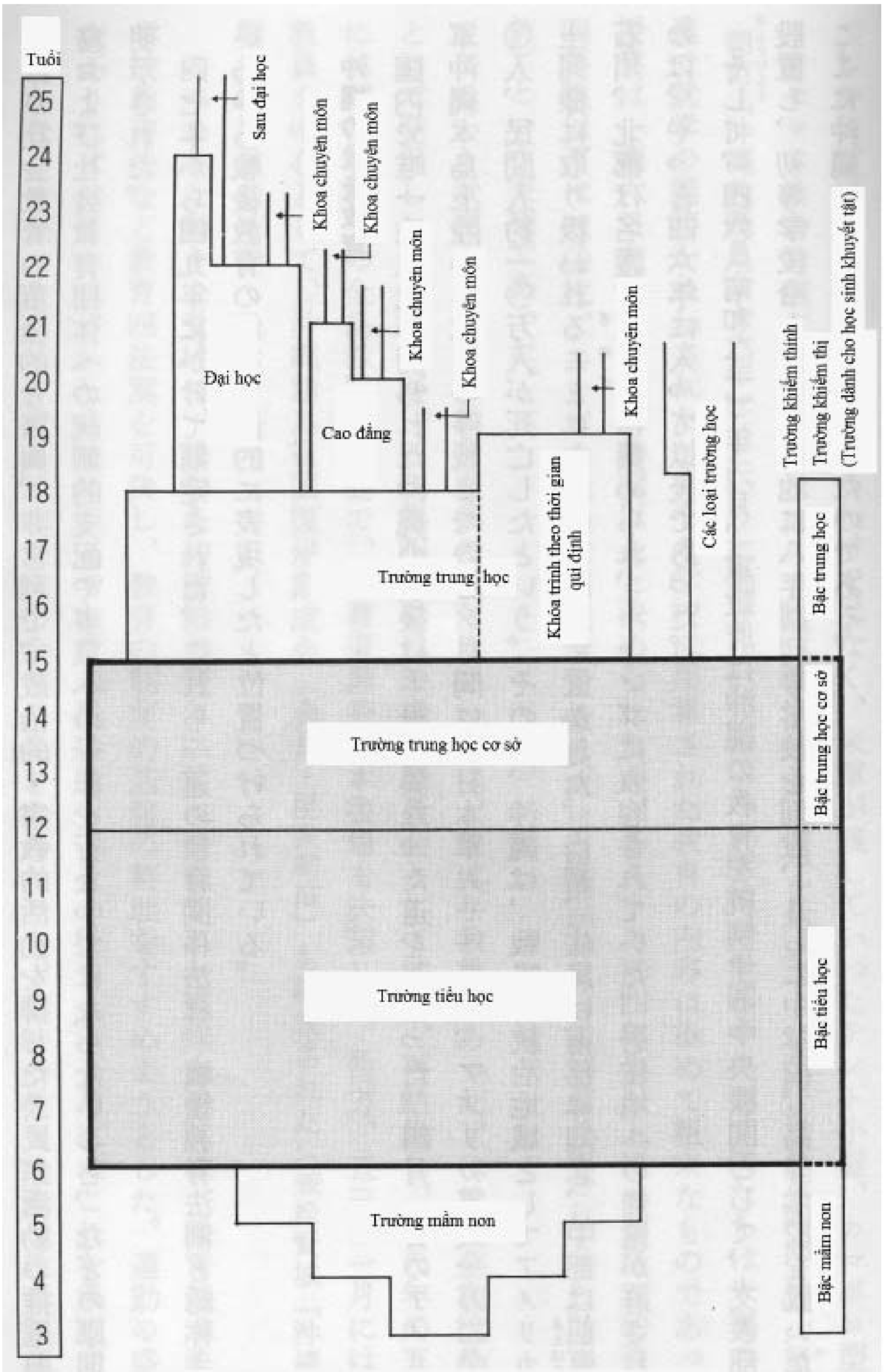
Mục đích giáo dục này "*phải được thực hiện ở tất cả mọi lúc, mọi nơi*" (Điều 2). Bên cạnh đó, bộ luật còn có các nội dung như "*bình đẳng cơ hội giáo dục*"(điều 3), giáo dục nghĩa vụ 9 năm miễn phí (điều 4), nam nữ cùng học (điều 5), đảm bảo tính công bằng của giáo dục trường học (điều 6), chấn hưng giáo dục xã hội (điều 7), sự trung lập của giáo dục với chính trị và tôn giáo (điều 8, 9). Trong điều 10 về hành chính giáo dục có ghi rõ "*giáo dục không phục tùng sự cai trị bất công mà giáo dục sẽ đảm nhận trách nhiệm trực tiếp đối với toàn thể quốc dân*", để làm được điều đó thì "*cần phải xây dựng, xác lập một số điều kiện cần thiết*".

Trên cở sở tinh thần này, từ năm 1947 đến năm 1949, nhiều bộ luật liên quan đã được ban hành.

Trước tiên là ***Luật giáo dục trường học*** (3/1947). Tất cả các quy định pháp luật liên quan đến trường học từ sơ cấp cho đến giáo dục đại học, cao đẳng đều được quy định trong bộ luật này. Như trước đó đã trình bày, các pháp lệnh liên quan đến trường học thời kì trước chiến tranh được phân chia theo từng loại trường học và mục đích cũng tách biệt nhau, vì thế bộ ***Luật giáo dục trường học*** thống nhất này ra đời từ sự phản tỉnh đối với hệ thống trường học phức tạp trước đó (Trong Luật giáo dục trường học hiện hành tại điều 1 có ghi: "*Trường học là các trường tiểu học, trường trung học, trường trung học bậc cao, đại học, trường cao đẳng, trường dành cho học sinh khiếm thị, trường dành cho học sinh khiếm thính, trường dành cho trẻ em khuyết tật và trường mầm non*", khoản 2 điều 82 chỉ ra "*cơ sở giáo dục nằm ngoài danh mục nêu tại điều 1*" là các trường chuyên tu. Tiếp đó, điều 83 cũng đưa ra các quy định về các loại trường học "*tiến hành giáo dục giống như là giáo dục trường học*", quy định chi tiết về sự thiết lập, giáo viên, mục tiêu giáo dục, thời gian theo học, khóa trình giáo dục, giám sát trường học...). Về sách giáo khoa, luật quy định đình chỉ chế độ quốc định, tiến hành chế độ kiểm định.

Tiếp theo là ***Luật tổ chức Bộ Giáo dục*** (5/1949) và ***Luật Ủy ban giáo dục*** (7/1947). Xuất phát từ sự phản tỉnh về tính trung ương tập quyền và cường quyền của hành chính giáo dục, chức năng và quyền hạn của Bộ Giáo dục bị thu hẹp lại, bên cạnh đó tính chất hành chính cũng chuyển từ hành chính giám sát, mệnh lệnh sang thành hành chính chỉ đạo, tư vấn. Luật cũng ghi rõ: "*Bộ Giáo dục khi thực hiện quyền hạn đó thì trừ những trường hợp đặc biệt được quy định bởi pháp luật,*

không được tiến hành giám sát trên phương diện điều hành và hành chính" (Khoản 2 điều 5 ***Luật tổ chức Bộ Giáo dục***).



Sơ đồ hệ thống trường học năm 1949 (năm Showa thứ 24) (nguồn: "Lịch sử 100 năm Học chế")

Về hành chính giáo dục địa phương, luật xác định vị trí và sự vụ cố hữu của các địa phương, thiết lập các Ủy ban hành chính giáo dục theo chế độ bầu cử tuyển chọn công khai, tạo ra sự độc lập tương đối giữa hành chính giáo dục và hành chính nói chung, đồng thời trao cho ủy

ban những quyền hạn lớn như quyền soạn thảo dự toán ngân sách giáo dục, quyền biên soạn các quy định. Mục đích của sự phân quyền cho các địa phương là để hành chính giáo dục đảm nhận trách nhiệm trực tiếp đối với người dân.

Về giáo viên được quy định trong bộ ***Luật công vụ viên địa phương*** (12/1950) và ***Luật Đặc biệt về công vụ viên giáo dục*** (1/1947). Về đào tạo giáo viên, theo quy định của ***Luật Giấy phép hành nghề giáo viên*** (5/1947), tất cả các sinh viên tốt nghiệp đại học đã lấy được số đơn vị học trình theo quy định tại trường đại học và có nguyện vọng làm nghề giáo đều có thể trở thành giáo viên. Quy định đã chuyển hình thức đào tạo giáo viên đóng kín trong các ngôi trường có mục đích đào tạo giáo viên trước chiến tranh sang chế độ đào tạo giáo viên có tính mở.

Ngoài ra, ***Luật các trường tư thục*** (12/1947) nêu rõ "*Tính toán đến sự phát triển lành mạnh của các trường tư trên cơ sở tôn trọng tính tự chủ và nâng cao tính công cộng*" (điều 1). Nguyên tắc đảm bảo tính công cộng và tính tự chủ của các trường tư được thể hiện rõ. Bên cạnh đó, ***Luật giáo dục xã hội*** (6/1949) cũng nêu rõ một số nguyên tắc như: nhà nước và các đoàn thể địa phương tích cực tham gia vào việc chấn hưng giáo dục xã hội, không được can thiệp, thống trị công việc của các đoàn thể xã hội và có nhiệm vụ xúc tiến hoạt động của các Kominkan[(4)], nơi loại trừ các hoạt động chính trị, tôn giáo và chỉ tiến hành hoạt động phi lợi nhuận.

Một loạt các bộ luật liên quan đến giáo dục được xác lập từ năm 1947 đến năm 1949 được gọi chung là ***Các bộ luật giáo dục sau chiến tranh*** và nó như là sự thể hiện tinh thần của nền giáo dục sau chiến tranh dưới góc độ luật pháp.

Okinawa, nơi duy nhất diễn ra cuộc chiến tranh trên mặt đất, sau chiến tranh đã tiến bước trên con đường khác xa với đất liền. Trong ba tháng kể từ khi quân Mĩ đổ bộ lên đảo chính ở Okinawa vào ngày 1 tháng 4 cho đến khi cuộc chiến chấm dứt vào tháng 6, đã có 11 vạn binh sĩ Nhật, 12.000 binh sĩ Mĩ và khoảng 10 vạn dân thường tử vong. Về sau, Okinawa với tư cách là khu vực thống trị có tính chiến lược, đã được đối xử giống như là lãnh thổ của Mĩ và đặt dưới chế độ quân chính. Ban đầu, cư dân trên đảo bị tập trung đến những nơi như Chine (vùng phía nam), Maeharu, Ishikawa (vùng miền trung), Nago, Ginoza (vùng phía bắc)

và bị thu dung vào các trại. Việc trở về nơi cư trú chỉ được phép diễn ra kể từ năm 1946 trở đi.

Tháng 1 năm 1946 (năm Showa thứ 21), phủ quân chính đã thiết lập Bộ Giáo dục với tư cách là cơ quan trung ương kiểm soát giáo dục ở Okinawa, ban bố ***Sắc lệnh trường sơ cấp***, lập ra các trường sơ cấp 8 năm ở các địa phương, bên cạnh đó cũng thành lập các trường trung học cơ sở, trường trung học. Và đây có thể coi là sự xuất phát của giáo dục sau chiến tranh ở Okinawa.

Tuy nhiên, trên thực tế thì đấy cũng chỉ là cảnh: "*Trường sở đều không có, phải nhường nhau tiếp nhận các lều trại mà quân Mĩ bỏ lại, các ngôi nhà binh hình ống. Ở đó tập trung những trẻ em dưới 15 tuổi và bắt đầu tiến hành giáo dục trường học*" và "*Trường học được mở trở lại, trẻ em phải đến trường vì đi học là nghĩa vụ được ghi trong thông đạt của quân Mĩ nhưng nội dung giáo dục được chuẩn bị trong các ngôi trường đó còn rất sơ sài. Giờ học được quy định là 6 ngày/tuần, mỗi ngày học từ 4 tiếng trở lên. Ở các lớp những học sinh từ lớp 4 trở lên mỗi tuần được cấp 50 tờ giấy, học sinh dưới lớp 4 thì được cấp 30 tờ, bút chì thì mỗi tháng được cấp 6 cây, giáo viên mỗi tháng được cấp 6 viên phấn*" (Yara Chobyo, ***Mười sáu năm Hội giáo viên Okinawa***).

Trong bối cảnh như thế, người đảm nhận vai trò chính trong việc phục hưng giáo dục chính là các giáo viên. Ban đầu, tổ chức giáo viên ra đời với tư cách là Hội các hiệu trưởng trên toàn đảo nhưng đến tháng 4 năm 1954 đã mở rộng thành Hội giáo chức Okinawa và được tổ chức lại. Cũng vào tháng 5 năm đó, Đại hội giáo chức toàn đảo lần thứ nhất đã đưa ra quyết nghị phục hưng giáo dục và phục quy Okinawa về Nhật. Mặt khác, tháng 1 năm 1953, Hội phục quy các đảo Okinawa về tổ quốc (hội trưởng là Yara Chobyo) với lực lượng nòng cốt là giáo viên được thành lập (Kaneshiro Kensho, ***Lời thỉnh nguyện của giáo viên Okinawa***).

Tiếp nhận những chuyển biến này, Viện lập pháp Lưu Cầu[5] được thành lập vào tháng 2, một năm sau khi kí hiệp ước hòa bình, đã thông qua 4 dự luật như ***Luật giáo dục cơ bản, Luật giáo dục trường học***... và chủ trương xúc tiến xây dựng nền tảng cho hệ thống giáo dục. Khi phong trào dâng cao, chính phủ dân sự Mĩ lúc đầu cự tuyệt mạnh mẽ nhưng về sau, vào tháng 1 năm 1958, cũng buộc phải thừa nhận. Tuy nhiên người dân Okinawa phải tiếp nhận chế độ giáo dục, hành chính giáo dục riêng suốt 10 năm trời sau đó. Ví dụ như ngay cả đối với giáo dục bậc cao, cho đến trước khi Mĩ - Nhật đưa ra bản tuyên bố chung vào tháng 11 năm 1969 (cam kết trả Okinawa cho Nhật Bản vào năm 1972),

thì cảnh "*lưu học sinh*" từ Okinawa cùng lưu học sinh từ các nước châu Á khác "*đến Nhật*" vào học tại các trường đại học với tư cách là "*người nước ngoài*" là điều thường thấy.

Giáo dục Okinawa bắt đầu được xây dựng theo chế độ giáo dục của Nhật với những nền tảng cơ bản khi hiệp định trao trả Okinawa được kí kết vào tháng 6 năm 1971. Tháng 5 năm 1972, tỉnh Okinawa được sáp nhập vào Nhật Bản.

"*Giáo dục mới*" đã xuất phát trong hoàn cảnh không có chút triển vọng nào về tài chính. Trong hiện thực kinh tế khó khăn và đời sống quốc dân sa trong vũng lầy, các trường học bị cháy, bị phá hủy bởi chiến tranh, sự gia tăng gánh nặng tài chính đi kèm sự xuất phát của hệ thống giáo dục ngay từ đầu đã trở thành vấn đề mà dẫu có xoay xở kiểu gì cũng không giải quyết được. Ví dụ vào năm học 1947 (năm Showa thứ 22), yêu cầu dự toán ngân sách của Bộ Giáo dục là 6 tỉ 800 triệu Yên, bao gồm cả 4 tỉ 300 triệu Yên kinh phí kiến thiết trường học. Tuy nhiên, Bộ Tài chính đánh giá rằng kinh phí kiến thiết các trường học là 0 Yên và chỉ công nhận 800 triệu Yên dành trả lương cho giáo viên phục vụ giáo dục nghĩa vụ. Trong bối cảnh như thế, việc hoãn thực thi chế độ trường học 6-3 trở nên ngày càng rõ.

Do đó, Ủy ban cải cách giáo dục khi chào đón năm học mới và tiếp nhận sự đồng ý của GHQ đã đưa ra ***Tuyên bố về việc thực thi chế độ giáo dục nghĩa vụ 6-3*** (20/2/1947) yêu cầu quốc dân, chính phủ vượt qua vạn khó khăn thực hiện thành công chế độ 6-3 để "*tái thiết tổ quốc*". Tiếp theo, chính phủ cũng ra quyết định cuối cùng quyết tâm thực hiện học chế mới. Quyết định này được đưa ra vào ngày 26 tháng 2, điều đó cho thấy nó đã được hối thúc tới mức nào. Chương trình nghị sự của Nghị viện đế quốc khóa 92 trong năm này đã thể hiện rõ điều đó. Khi thực thi chế độ 6-3, thiết bị, dụng cụ học tập, sách giáo khoa... đều là những vấn đề không dễ dàng. Đối với câu hỏi Bộ Giáo dục đương thời sẽ có biện pháp như thế nào đối với vấn đề này, Vụ trưởng Hidaka đáp, nước Nhật bại trận chỉ còn cách là trông đợi tuyệt đối vào thanh thiếu niên - những người gánh vác nước Nhật tương lai. Do vậy cần đến cuộc cải cách giáo dục triệt để. Tuy nhiên hiện nay thì việc đem lại cho mỗi

học sinh một cuốn sách giáo khoa cũng không thể làm được. "*Giữa chừng Vụ trưởng nghẹn lời rơi nước mắt, bất chấp những lời đã phát biểu trước đó, cuối cùng Vụ trưởng khóc nấc lên. Từ chủ tịch Ủy ban cho tới các ủy viên đều bị ảnh hưởng (vỗ tay). Ủy ban trong khoảng năm phút không có ai nói lời nào và rơi vào tình trạng im lặng*" (Cuộc họp chính thức của hạ viện, báo cáo của Shiikuma Saburo, Sugai Yoshinobu, *Trường trung học cơ sở công lập theo chế độ mới ở buổi đầu thành lập*, tạp chí *Nghiên cứu dự án các môn giáo khoa Ritsumeikan*).

Đối với quốc hội cũng vậy, từ phiên họp thứ I (1947) đến phiên họp thứ V (1947), ở phiên họp nào tăng tài chính giáo dục cũng trở thành vấn đề bàn thảo và các quyết nghị như *Quyết nghị về việc hoàn thiện thực thi chế độ 6-3* cũng được thông qua. Tuy nhiên, thực tế thì không có gì biến chuyển. Tình hình ở các địa phương cũng tương tự, gánh nặng chi phí giáo dục của các phủ, tỉnh, đạo, làng, khu phố đã vượt quá giới hạn và tình trạng quyên góp cưỡng chế để tiến hành xây dựng các cơ sở diễn ra thường xuyên.

Hiện thực giáo dục trường học với các lớp học ghép hai ghép ba, các ngôi trường dựng tạm tồi tàn hay các lớp học ngoài trời là tình trạng phổ biến. Đặc biệt các trường trung học cơ sở, phần lớn đều không kịp xây mới nên lâm vào tình trạng phải mượn các trường tiểu học và học sinh phải mang ghế, bàn từ nhà tới trường. Ba học sinh ngồi chung một bàn, một tấm ván được bắc lên giữa hai chiếc ghế để tạo ra có đủ chỗ ngồi cho nhiều người là tình trạng thường thấy. Rất nhiều trưởng thôn, làng, khu phố bị đẩy vào cảnh bị miễn nhiệm, từ chức hay triệu hồi vì vấn đề kiến thiết trường học. Bên cạnh đó còn có rất nhiều người tự sát cho nên đây được gọi là thời đại mà "*phân phối và phòng học trở thành sinh mệnh của các trưởng thôn, làng, khu phố*" (***Lịch sử 10 năm Công đoàn giáo viên Nhật Bản***). Cuối cùng thì tình hình cũng nhẹ nhõm hơn vào tháng 8 năm 1952 khi ***Luật phụ đảm ngân sách quốc gia đối với chi phí giáo dục nghĩa vụ*** và ***Luật phụ đảm ngân sách quốc gia đối với chi phí xây dựng các trường công lập*** ra đời.

Từ ngày 1 tháng 4 năm 1947, chế độ 6-3-3-4 được bắt đầu. Số trường tiểu học tái xuất phát sau chiến tranh trên quy mô toàn quốc là 24.997 trường, số học sinh là 10.540.000 người, tỉ lệ đi học là 99.79%. Mặc dù xuất phát trong bối cảnh các tòa nhà phải sơ tán, bị chiến tranh tàn phá

và xuất phát cùng lúc với sự xuất phát của các trường trung học cơ sở mới dẫn đến tình trạng thiếu cả trường lớp và giáo viên, đời sống thì nghèo đói, nhưng trường tiểu học theo chế độ mới đã xuất phát suôn sẻ. Giáo viên cũng có đời sống rất khó khăn, tuy nhiên do được giải phóng khỏi sự trói buộc của thể chế cũ nên tinh thần rất phấn khởi.

Xuất phát sau chiến tranh, môn xã hội, môn học mới bao hàm nhiều môn giáo khoa ở phạm vi rộng có mục đích giáo dục tính cách và óc xét đoán, nhằm tạo nên xã hội dân chủ giữa những người dân. Nó được coi như là con át chủ bài của nền giáo dục mới và đã tạo ra ma lực tươi mới của "*giáo dục sau chiến tranh*". Bên cạnh đó, môn giáo khoa mới "*Nghiên cứu tự do*" cũng ra đời nhằm thực hiện mục tiêu tôn trọng cá tính của học sinh vì hoạt động học tập của học sinh sẽ "*sinh ra hoạt động tiếp theo, trong thời gian học tập nhất định sẽ xảy ra tình trạng không làm thỏa mãn được nhu cầu của hành động đó... Trong trường hợp này tuân theo cá tính của học sinh mà nối dài thêm*" (***Bản hướng dẫn giảng dạy*** - *tài liệu tham khảo*).

Về các trường trung học cơ sở, theo chế độ mới, các trường phải có trường sở riêng, có hiệu trưởng chuyên nhiệm và giáo viên, vì thế, địa phương nào cũng lâm vào cảnh khổ sở trong việc đưa các trường này vào quỹ đạo vận hành. Trường trung học cơ sở tuy thuộc giáo dục trung học nhưng 3 năm học cuối lại thuộc 9 năm giáo dục nghĩa vụ, tiếp nhận nam nữ cùng học, miễn học phí và tất cả các học sinh đã tốt nghiệp trường tiểu học khi vào đây đều được học chung một khóa trình giáo dục. Đó là sự chuyển đổi mang tính bước ngoặt. Trước đó, trong và trước chiến tranh đã có sự tranh luận về việc nới rộng thời gian học tập tại trường tiểu học nhưng ý tưởng này không được thực hiện. Ý tưởng giáo dục nghĩa vụ 8 năm cũng đã được đưa ra, vì thế khi thực thi chế độ trường trung học mới, nếu bỏ đi sự khó khăn về tài chính thì về mặt nhận thức, nó được tiếp nhận một cách hòa bình. Bất chấp tình hình khó khăn, vấn đề xây dựng trường học, lương cho giáo viên, số lượng giáo viên trong trường theo quy định dần dần được cải thiện và dần đứng vững với tư cách là giáo dục trung học trong giai đoạn đầu.

Các trường trung học là bậc giáo dục trung học giai đoạn sau, tiếp nối trung học cơ sở, có mục đích thực thiện giáo dục trung học phổ thông và giáo dục chuyên môn. Việc vào học các trường trung học là tự do và tuân theo *Ba nguyên tắc trung học*: chế độ tiểu học khu, chế độ tổng hợp, chế độ thực hiện nam nữ học chung được áp dụng. Tuy nhiên xoay quanh sự giải thích từ "*tổng hợp*" trong chế độ tổng hợp ngay từ khi xuất phát trong nội bộ hành chính đã có sự phân chia ý kiến. Kết quả là các trường trung học rất đa dạng. Có các trường trung học bên

cạnh khóa trình phổ thông còn thiết lập song song các khóa trình riêng biệt, lấy các môn như Nông nghiệp, Thương nghiệp, Công nghiệp thuộc giáo dục chuyên môn làm trung tâm và cũng có cả các trường trung học được đặt riêng theo học khu. Bên cạnh đó, về vấn đề nam nữ cùng học cũng có ý kiến cho rằng không phải lúc nào việc nam nữ học chung tại một địa điểm với cùng một khóa trình cũng là cần thiết. Bộ phận đảm nhận công việc của GHQ (Bộ quân chính) đã thực hiện nam nữ cùng học một cách từ từ ở vùng phía Đông Nhật Bản, còn ở phía Tây, nơi Bộ quân chính tiến hành sự chỉ đạo khá cứng rắn, việc nam nữ học chung đã được thực hiện dưới hình thức bán cưỡng chế.

Tuy nhiên, nói gì đi nữa thì về cơ bản, giáo dục trung học bậc cao được thống nhất thành "*trường trung học*" và được xuất phát với 3 khóa trình là chế độ học chính quy, chế độ học theo số giờ quy định và chế độ học từ xa.

Tỉ lệ vào học các trường trung học năm 1950 là 54,5% (nam giới: 54,7%, nữ giới: 35,9%), năm 1960 tỉ lệ này là 60,2%, năm 1964 là 70,6% (nam giới: 73,3%, nữ giới:67,8%). Sự tăng vọt tỉ lệ nhập học này thể hiện rõ nhu cầu rất cao của quốc dân đối với giáo dục trung học suốt từ thời trước, trong và sau chiến tranh.

Với mục đích "*lấy học thuật làm trung tâm, truyền dạy các tri thức rộng lớn đồng thời giảng dạy và nghiên cứu sâu khoa học và nghệ thuật, phát triển trí tuệ, đạo đức và năng lực ứng dụng*" (Điều 52, ***Luật giáo dục trường học***), các trường đại học theo chế độ mới đã mở rộng cửa cho tất cả nam, nữ học sinh. Từ sự phản tỉnh về giáo dục bậc cao kiểu truyền thống bó hẹp trong giáo dục chuyên môn, trường đại học giờ đây lấy sự hình thành nhân cách rộng lớn làm mục đích và đặc biệt coi trọng việc giáo dục văn hóa nói chung. Giáo dục sâu sắc văn hóa nói chung, giáo dục chuyên môn và nghiên cứu học thuật trình độ cao để thực hiện giáo dục văn hóa, chuyên môn là mục đích của trường đại học theo chế độ mới, vì thế sự tự trị của đại học và tự do học thuật được coi trọng.

Từ tiểu học, trung học cơ sở, trung học cho đến đại học, tất cả các trường ở từng cấp độ đều được vận hành dựa trên một tiêu chuẩn chung là đặc trưng của giáo dục trường học sau chiến tranh.

Với chủ trương coi học sinh là trung tâm, một đặc trưng của giáo dục sau chiến tranh, khóa trình giáo dục đã đưa vào kinh nghiệm cuộc sống

của học sinh với tư cách là nội dung giáo dục và hoạt động học tập cũng được triển khai trong sự gắn bó với đời sống hiện thực và kinh nghiệm. Công cuộc cải cách các phương pháp giáo dục như phương pháp thảo luận, phương pháp làm dự án, phương pháp chương trình... cũng được xúc tiến.

Bản hướng dẫn giảng dạy[6] (chung cho tất cả các môn - tài liệu tham khảo) ban hành vào tháng 3 năm 1947 (năm Showa thứ 22) và các ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** tiếp sau dành cho từng môn học, được coi như cẩm nang hướng dẫn xây dựng khóa trình giáo dục. Đặc biệt, môn Xã hội đã có nội dung được xây dựng khá trung thành với Kế hoạch Virginia (Virginia Plan) của Mĩ, tức là nội dung của môn học đã được xây dựng theo kiểu "*Course of Studies*".

Trước đó ở Nhật Bản, Kế hoạch Virginia đã được giới thiệu và sử dụng trong phong trào Tân giáo dục bắt đầu từ những năm 1920 và trong phong trào giáo dục quê hương những năm 1930 với rất nhiều thực tiễn, do đó môn Xã hội đã không gây ra sự xáo trộn nào vào thời điểm xuất phát. Ví dụ trong chương trình đời sống của trường tiểu học Fukuzawa quận Ashigarakami, tỉnh Kanagawa, trước khi môn Xã hội ra đời, hình thái học tập tự do đã được tiến hành trên thực tế. Thực tiễn giáo dục với các hoạt động tiến hành điều tra đời sống của học sinh và lấy việc học tập kinh nghiệm cuộc sống của học sinh làm hạt nhân trong sự nhắm tới một mục đích nhất định, từ đó tạo ra tri thức, động cơ, thái độ học tập đương thời đã được tiếp nhận nồng nhiệt. Một trong những người đi đầu là Ishiyama Shuhei đã viết như sau: "*Cấu tạo của chương trình đời sống đương nhiên là vấn đề cần làm của những trường đi đầu trong phong trào Tân giáo dục. Việc tái cấu trúc kinh nghiệm cuộc sống được tạo thành từ sự giao thiệp qua lại giữa trẻ em và môi trường là sứ mệnh căn bản của giáo dục, trong đó công việc cụ thể nhất là xây dựng chương trình đời sống. Công việc này do đó chính là việc xác định kế hoạch giáo dục dựa trên sự lí giải về sự thống nhất giữa trẻ em và xã hội khu vực*. Ở đó, tất cả các cơ hội giáo dục sẽ được đưa ra và tổng hợp." (Trường tiểu học Fukuzawa biên soạn, ***Chương trình đời sống***)

Lãnh đạo về mặt lí luận của phong trào Tân giáo dục nói trên là "Liên minh chương trình hạt nhân" (thành lập tháng 10 năm 1947, Chủ tịch là Ishiyama Shuhei, tháng 6 năm 1953 đổi tên thành Liên minh giáo dục đời sống Nhật Bản). Các hoạt động lí luận phong phú với vai trò trung tâm của Liên minh chương trình hạt nhân đã liên tiếp được trình bày trên tạp chí ***Curriculumn*** (1/1949 phát hành số đầu tiên) và đã tạo ra "*sự bùng nổ chương trình*". Có thể nói, phần lớn thành quả lí luận và thực tiễn của giáo dục sau chiến tranh được tạo ra bởi phong

trào giáo dục mà trung tâm lãnh đạo là Liên minh chương trình hạt nhân.

Liên minh chương trình hạt nhân chỉ trong một thời gian ngắn sau khi ra đời đã có 1.000 thành viên và người ta nói rằng, các hội thảo nghiên cứu của liên minh này cho dù tổ chức ở đâu thì cũng có khoảng 1.000 - 2.000 giáo viên tham dự. "*Đặc trưng của tổ chức liên minh đương thời là việc toàn thể trường học tham gia thành hội viên. Trong đó ,một nửa là các trường học trực thuộc và các Viện Nghiên cứu giáo dục của tỉnh, thành phố, nửa còn lại phần lớn là các trường có truyền thống nhiệt tình nghiên cứu từ trước chiến tranh và sớm trở thành trường thực nghiệm của tỉnh sau chiến tranh hoặc các trường học được chỉ định thành trường nghiên cứu*" (Haruta Masaharu, ***Chương trình hạt nhân và Bộ Giáo dục***, trích từ ***Các câu chuyện về giáo viên sau chiến tranh***, tập 1 do Kachida Shuichi chủ biên).

Bên cạnh kế hoạch chương trình Fukuzawa kể trên, các kế hoạch khác như Kế hoạch thành phố Kawaguchi, tỉnh Saitama, Kế hoạch Akashi, thành phố Akashi, tỉnh Hyogo, Kế hoạch Sakurada, quận Tokyoko, đã đóng vai trò như mô hình mẫu. Việc các giáo viên tiến hành điều tra cơ bản nhằm xây dựng kế hoạch giáo dục khu vực, chế tác khóa trình giáo dục, việc trường học xác định mục đích giáo dục dựa trên thực tế điều tra, tự mình chế tạo kế hoạch giáo dục một cách tự chủ đã tạo ra ấn tượng rất mạnh mẽ và một bầu không khí đầy ắp lòng nhiệt tình |sôi nổi.

Tuy nhiên, bước vào những năm 50, lí luận giáo dục khách quan chủ nghĩa diễn giải sự cần thiết của "*học lực cơ bản của quốc dân*" nổi lên, bên cạnh đó còn có ý kiến phê phán giáo dục sau chiến tranh đã tạo ra tình trạng suy thoái về học lực. Điều này sinh ra xu hướng mới: phê phán chủ nghĩa kinh nghiệm và học tập về đời sống vốn là cơ sở của lí luận nói trên.

Trẻ em ngay sau chiến tranh, do yêu cầu của cuộc sống nên hàng ngày phải giúp đỡ cha mẹ, gia đình, có lúc thì nói dối cha mẹ để đi chơi rồi đến trường đi học. Ở trường học, trẻ em đón nhận lợi ích của sự hướng về chủ nghĩa lấy trẻ em, học sinh làm trung tâm của các giáo viên mới, được giải phóng năng lượng và thụ hưởng cuộc sống trường học dễ chịu, vui vẻ và thật khó quên trong một thời gian dài với các buổi thực học và ngoại khóa các môn Khoa học, Âm nhạc, Gia đình, các hoạt động tự học, tự nghiên cứu ở các môn Quốc ngữ, Xã hội.

Về sách giáo khoa, trước khi chế độ kiểm định sách giáo khoa mới ra đời bằng ***Quy tắc kiểm định sách giáo khoa*** (4/1947), ***Tiêu chuẩn kiểm định sách giáo khoa*** (2/1948), Bộ Giáo dục đã tiến hành cắt bỏ một số nội dung trong sách giáo khoa quốc định trước đó (dùng mực đen bôi đè lên các nội dung cần cắt bỏ) và tiến hành biên soạn, phát hành sách giáo khoa mới để dùng tạm. Trong ***Đất đai và con người***, cuốn sách giáo khoa quốc định mới được phát hành đầu tiên (sách giáo khoa môn Xã hội dùng cho học sinh lớp 6) có giải thích rằng đây không phải là cuốn sách giống như các sách giáo khoa truyền thống trình bày những kiến thức được tuyển chọn mà giáo viên nhất định phải dạy cho học sinh, nó chẳng qua chỉ là "*một số tư liệu giúp ích cho việc học tập*" và "*là một loại sách tham khảo dùng cho học sinh*". Sự giải thích trên đã thể hiện một phần quan niệm về sách giáo khoa của thời kì này.

Tuy vậy, như đã từng nhắc đi nhắc lại nhiều lần, sự thiếu thốn và hư hại của môi trường giáo dục là những vấn đề cốt tử và trường học với những khu nhà rách nát là cảnh tượng phổ biến. Bên cạnh đó còn có tình trạng thiếu giáo viên, rất nhiều trường phải sử dụng các giáo viên không có giấy phép hay giáo viên dự bị (mặc dù là giáo viên không có giấy phép hay giáo viên dự bị nhưng họ cũng là những người có danh tiếng ở địa phương hoặc thuộc thành phần trí thức, vì thế khi so sánh với các giáo viên có giấy phép, trong nhiều trường hợp không phải họ kém hơn mà thậm chí còn trội hơn).

Bên cạnh đó, các trường học được cung cấp bánh mì khô, sữa bằng chi phí viện trợ GARIOA[(7)] và sự cung cấp này đã đóng vai trò lớn trong việc bổ sung nguồn dinh dưỡng cho trẻ em đang bị đói. Phần lớn các trường học có bán các nông sản trồng trong vườn trường nhằm bổ sung vào kinh phí của trường học, cấp phát các đồ dùng hàng ngày cho những học sinh nghèo khó.

Niềm vui của trẻ em là các chương trình nghệ thuật của người lớn hay các bài hát đang thịnh hành. Cuối cùng thì các vở kịch có tranh minh họa, phim ngắn và các tạp chí thiếu nhi như ***Thiếu niên mạo hiểm, Vua truyện tranh*** cũng được phát hành. Bắt đầu từ năm 1947, chương trình phát thanh ***Ngọn đồi rung chuông*** được bắt đầu, ngoài ra còn có các chương trình phát thanh khác như ***Dòng suối chuyện, Hai mươi cánh cửa, Tôi là ai nhỉ***. Sự ra đời của truyền hình (2/1953) tiếp sau đó đã mang đến một cuộc cách mạng văn hóa thực sự sau chiến tranh. Ngay sau chiến tranh, phong trào văn học thiếu nhi cũng nổ ra và đây cũng là thời đại hoàng kim của thể loại văn học này.

Trong khi đó, cuộc sống ở các gia đình, đặc biệt là với những trẻ em

mất cha mẹ, nhà cửa bị cháy vì chiến tranh rất vất vả. Trẻ em ở những gia đình nghèo khó sau giờ học phải đi phát báo, phân phát sữa, nhặt phế liệu... để kiếm sống, việc cứu trợ trẻ em mồ côi cha mẹ trở thành vấn đề cấp thiết. Sự công bố ***Biện pháp ứng cứu, bảo vệ trẻ em lang thang và các trẻ em khác*** (4/1946), ***Luật phúc lợi trẻ em*** (12/1947) đã phản ánh sự chuyển đổi của thời đại từ quan niệm ứng cứu mang tính phòng vệ xã hội có trong ***Luật cứu hộ*** trước chiến tranh (1929) sang quan điểm bảo vệ những quyền lợi của trẻ em.

Hoạt động của giáo viên sau chiến tranh ngay từ sớm đã rất sôi nổi. Điều này không phải là không có mối liên hệ với việc GHQ đảm bảo quyền tự do hoạt động chính trị của giáo viên bằng ***Chính sách quản lí đối với chế độ giáo dục Nhật Bản*** và sự trợ giúp cho việc thành lập một loạt các tổ chức công đoàn giáo dục.

Tháng 12 năm 1945 (năm Showa thứ 20), Công đoàn giáo viên toàn Nhật Bản (Zenkyo) và Công đoàn giáo viên Nhật Bản (Nikkyo) ra đời gần như cùng một thời gian. Về sau, hai tổ chức này lần lượt tổ chức lại thành Hiệp hội công đoàn giáo viên toàn Nhật Bản (Zenkyokyo, 12/1946), Liên minh công đoàn giáo viên toàn quốc (Kyozenren, 7/1946). Các tổ chức này đã triển khai các phong trào một cách độc lập nhằm đảm bảo các quyền lợi về đời sống của giáo viên và phục hưng giáo dục. Hiệp hội công đoàn giáo viên toàn Nhật Bản được tổ chức với nòng cốt là các nhà hoạt động thuộc phái tả trong phong trào lao động trước chiến tranh. Bên cạnh đó, Liên minh công đoàn giáo viên toàn quốc được tổ chức với vai trò trung tâm của phái hữu và phái giữa, vì thế mối quan hệ giữa hai tổ chức này giống như dầu và nước. Tuy nhiên, khi phong trào dân chủ sau chiến tranh dâng cao, thể theo nguyện vọng thống nhất của các giáo viên, việc thống nhất hai tổ chức đã được đặt ra. Hai tổ chức công đoàn này vào tháng 6 năm 1947 đã hợp nhất lại thành Công đoàn giáo viên Nhật Bản (Đại hội thành lập được diễn ra tại Sân vận động quốc gia thành phố Kashihara, tỉnh Nara). Về sau, Công đoàn giáo viên Nhật Bản đã đóng vai trò rất lớn trong việc làm cho các giá trị dân chủ, giá trị công dân sau chiến tranh bắt rễ vào xã hội.

Tuy nhiên, sau khi Công đoàn giáo viên Nhật Bản ra đời thì phương

châm chiếm đóng thời kì đầu của GHQ đã thay đổi và tiếp đó đã dẫn tới sự bắt đầu thụt lùi của phong trào công đoàn lao động. Đặc biệt kể từ sau "*Cuộc đình công ngày 1 tháng 2*" năm 1947, giương cao mục tiêu thành lập chính quyền dân chủ nhân dân, đánh đổ nội các Yoshida với mức độ sôi nổi chưa từng thấy, xu hướng nói trên bắt đầu trở nên ngày một rõ nét. Tháng 7 năm 1947, ***Chính lệnh số 201*** được công bố dựa trên lá thư của MacActhur. Theo đó hành vi kháng nghị của công vụ viên bị cấm hoàn toàn. Bên cạnh đó, từ thời điểm này trở đi, công đoàn giáo viên của các trường công lập phải tách khỏi công đoàn lao động và trở thành đoàn thể nghề nghiệp, cả quyền đình công và quyền thương thuyết tập thể đều bị tước đoạt.

Công đoàn giáo viên Nhật Bản đã phản kháng lại chính sách này, tìm kiếm tinh thần cải cách sau chiến tranh ở các địa phương và tiếp tục thực hiện các thực tiễn giáo dục độc lập trong các trường học. Đặc biệt, các bản tuyên bố như ***Bảo vệ hiến pháp hòa bình, không được đem học sinh của chúng tôi tới chiến trường lần nữa*** được thông qua tại Đại hội Kinosaki năm 1951, ***Các luân lí cơ bản của giáo viên*** được thông qua tại Đại hội Niigata năm 1952 cùng các hoạt động nghiên cứu, phong trào xin chữ kí, triển lãm về vũ khí hạt nhân, biên soạn các tập hồi kí, trải nghiệm, tổ chức các đại hội hòa bình dựa trên các bản tuyên bố trên đã trở thành hình mẫu cho các loại phong trào dân sự hòa bình sau này.

Phong trào học tập, giáo dục của công dân cũng được triển khai rất mạnh mẽ.

Tiếp nối truyền thống đấu tranh của giáo viên từ thời trước chiến tranh trở đi, các giáo viên, công dân đã tập trung trong Hội Nghiên cứu giáo dục dân chủ (thành lập tháng 4 năm 1946, năm sau đổi tên thành Hiệp hội Giáo dục dân chủ Nhật Bản). Bên cạnh đó là hoạt động thực tiễn của những giáo viên nhiệt tình trong phong trào cải cách chương trình sau chiến tranh. Ngoài ra còn có các hoạt động phong phú của các hội đoàn như Tập hợp Nghiên cứu giáo dục (Đại hội Nghiên cứu toàn quốc lần I được tổ chức vào tháng 11 năm 1951, tại Nikko, từ năm 1953 trở đi được tổ chức mỗi năm một lần) do Công đoàn giáo dục Nhật Bản tổ chức với lực lượng trung tâm là các giáo viên. Hoạt động của Hội viết văn Nhật Bản (thành lập tháng 7 năm 1950, tháng 8 năm 1952, tại thành phố Nakazu Gawa, tỉnh Gifu) trong hoạt động phục hưng phong trào viết văn về đời sống vốn có từ trước chiến tranh với mục đích "*tiếp*

nối truyền thống viết văn về đời sống", "*tiến hành hoạt động giao lưu nghiên cứu, thực tiễn trên toàn quốc lấy giáo dục viết văn làm trung tâm*" cũng được triển khai rộng rãi.

Cuốn ***Trường học Yamabiko*** (3/1951) do Muchaku Seikyo biên soạn được biết đến như là thực tiễn giáo dục viết văn ngay sau chiến tranh đã gọi về lòng mong muốn, những cảm xúc sâu sắc và năng lực biểu hiện của học sinh trường Trung học cơ sở thuộc vùng nông thôn Đông bắc (Trường trung học sơ sở Yamamoto, tỉnh Yamagata), tái hiện sống động sức sống của trẻ em bị đè nén suốt thời gian chiến tranh.

Tháng 7 năm 1949 (năm Showa thứ 24), Hiệp hội các nhà giáo dục lịch sử, với lực lượng trung tâm là các nhà sử học, các giáo viên và công dân, đã được thành lập nhằm xác lập giáo dục lịch sử mang tính khoa học. Tháng 12 năm 1951, nhà toán học Toyama Hiraku từ chỗ phê phán việc học tập với các bài học về đời sống đã kêu gọi thành lập Hiệp hội các nhà giáo dục toán học. Tháng 11 năm 1953, Đại hội lần thứ nhất được tiến hành, tuyên bố: "*không cấu kết với quyền lực nào, cung cấp giáo dục toán học chất lượng cao cho tất cả trẻ em Nhật Bản*". Tháng 3 năm 1952, Hội Nghiên cứu khoa học giáo dục cũng được tái thành lập. Hội Nghiên cứu khoa học giáo dục đã liên kết với rất nhiều câu lạc Bộ Giáo dục tự chủ khác trên toàn quốc và thông qua cơ quan ngôn luận là tạp chí ***Giáo dục*** triển khai hoạt động nghiên cứu giáo dục với quy mô lớn. Hội đã cùng với Hiệp hội những nhà giáo dục lịch sử, Hiệp hội các nhà giáo dục toán học, đi đầu trong việc phê phán nền giáo dục mới sau chiến tranh, kịch liệt phản đối phong trào của Liên minh phong trào chương trình hạt nhân.

Ngoài ra, phong trào học tập dân sự cũng rất sôi nổi, các tổ chức học tập buổi tối, phong trào câu lạc bộ, phong trào thư viện như phong trào thư viện công dân thành phố Okayama của Nakai Masaichi cũng lan rộng.

Ở buổi đầu, phong trào giáo dục người lao động sau chiến tranh, trong bối cảnh phong trào lao động, phong trào công đoàn dâng cao, đã được triển khai trong sự gắn kết với phong trào và hoạt động kháng nghị. Vì thế, phần lớn các hoạt động diễn ra dưới hình thức tuyên truyền kháng nghị, vận động, giảng bài về lao động trong thời gian ngắn... Tuy nhiên, dần dần phong trào giáo dục với các trường học lao động, lớp học lao động, phong trào câu lạc bộ văn học, khoa học, âm nhạc, diễn kịch, mĩ thuật, điện ảnh, thể thao, khiêu vũ với các hoạt động hàng ngày đã dần

được triển khai và đến khoảng năm 1950 thì phát triển thành phong trào giáo dục văn hóa có quy mô lớn.

Cũng trong thời kì này, các đoàn thể giáo dục người lao động, các tổ chức học tập độc lập cũng xuất hiện. Hiệp hội giáo dục người lao động, Trung tâm giáo dục người lao động, Đại học Lao động, Hiệp hội giáo dục người lao động Nhật Bản đã được hình thành. Ví dụ, Hiệp hội giáo dục người lao động vào năm 1949 lần đầu tiên được tổ chức tại tỉnh Kanagawa, về sau mở rộng ra ở các phủ, tỉnh khác như Tokyo, Osaka, Kyoto. Hiệp hội đã triển khai thành lập, điều hành các trường lao động, các buổi thuyết giảng về công đoàn, ủng hộ Đại học Lao động, phát hành tạp chí Học tập, ủng hộ các phong trào... và đóng vai trò như là trung tâm của phong trào học tập của người lao động. Hiệp hội khoa học dân chủ, thành lập tháng 1 năm 1946, cũng thiết lập chi nhánh ở các địa phương với hội viên là các nhà văn hóa, học giả. Đối với phong trào lao động, hiệp hội vừa giữ một khoảng cách nhất định vừa hợp tác với các trường đại học lao động, tổ chức các buổi thuyết trình, ủng hộ các phong trào văn hóa, thúc đẩy các phong trào một cách gián tiếp.

Bên cạnh hoạt động giáo dục, học tập của các đoàn thể giáo dục người lao động và đoàn thể lao động, tháng 7 năm 1955, Hội nghị văn hóa quốc dân với tư cách là trung tâm giao lưu toàn quốc đã được tổ chức với lực lượng đứng sau là các đoàn thể lao động trung gian, trung lập. Ở các câu lạc bộ này, các hoạt động thưởng thức văn hóa như "*kịch lao động*", "*âm nhạc lao động*" rất nổi tiếng. Ví dụ, Hiệp hội âm nhạc những người lao động vào tháng 11 năm 1949 đã được thành lập ở Osaka với mục đích "*liên kết với các nhà âm nhạc ưu tú, những nhà doanh nghiệp có hiểu biết tạo ra nhiều cơ hội nghe nhạc hay với giá rẻ bằng sức mạnh của người lao động đồng thời bảo vệ và phát triển văn hóa âm nhạc lành mạnh*" (***Lịch sử 10 năm hiệp hội âm nhạc những người lao động Osaka***). Về sau, vào năm 1955, Hiệp hội đã phát triển tới mức thành lập được các hội liên lạc ở khắp các địa phương trên toàn quốc. Hiệp hội kịch những người lao động sau khi ra đời ở Osaka (2/1949) đã liên tiếp xuất hiện ở Kobe (7/1954), Tokyo, Hiroshima và đến tháng 7 năm 1963, Hội liên lạc toàn quốc ra đời. Những tổ chức này không chỉ là nền tảng của hoạt động thưởng thức mà còn xúc tiến các hoạt động sáng tác, công bố của người lao động.

Xã hội bằng cấp và giáo dục chạy theo điểm số

1. Sự tu chỉnh giáo dục sau chiến tranh

Chính trị và giáo dục

Sự phân liệt trong nội bộ Liên hợp quốc vốn xuất hiện từ giai đoạn cuối của cuộc Chiến tranh thế giới thứ hai về sau đã sinh ra "*Chiến tranh lạnh*" (Cold war), thêm vào đó sự kiện bức tường Béclin (4/1948), sự ra đời của COMECON[(1)], sự thành lập của NATO, sự thành lập nước Cộng hòa nhân dân Trung Hoa, dần dần đã thể hiện thành khuynh hướng "*Chiến tranh nóng*" (Hot War) và cuộc Chiến tranh Triều Tiên bùng nổ vào tháng 6 năm 1950 đã phá tan cái khung "Liên hợp quốc" trong chớp mắt.

Những phương châm của chính sách chiếm đóng sơ kì như thực hiện tuyên ngôn Postdam, dân chủ hóa, du nhập tổ chức quốc gia, nguyên lí hòa bình trong văn hóa - xã hội, thực thi nhân quyền... đã bị chỉnh sửa thành chống chủ nghĩa cộng sản, cho phép tái vũ trang Nhật Bản dưới điều kiện nhất định, kiểm soát tư tưởng nhân quyền - xã hội chủ nghĩa. Trong bối cảnh đó, Sứ đoàn giáo dục Mĩ đến Nhật vào tháng 8 năm 1950 (sứ đoàn giáo dục thứ 2) đã trình lên GHQ bản báo cáo dựa trên lập trường "*Một trong những vũ khí lớn nhất chống lại chủ nghĩa cộng sản ở Viễn Đông là những người dân nắm lá phiếu đã được khai sáng ở Nhật*". Sự kiểm soát chính sách chiếm đóng trong giáo dục được tiến hành. Sự việc này để lại ấn tượng mạnh mẽ rằng chính sách chiếm đóng đã chuyển đổi.

Bên cạnh đó, tháng 4 năm 1951, Ridgway nhậm chức Tổng tư lệnh tối cao thay cho MacActhur và việc nghiên cứu chỉnh sửa sự "*đi quá đà*" của chính sách chiếm đóng được bắt đầu. Phương châm coi Nhật như là thành trì chống cộng ở châu Á được thực thi thông qua một loạt các chính sách. Trong bối cảnh đó, Hiệp ước hòa bình San Francisco[(2)], Hiệp ước an ninh Mĩ - Nhật được kí kết. Hai hiệp ước này bắt đầu có hiệu lực từ tháng 4 năm 1952.

Đối phó với sự thay đổi của tình hình quốc tế như trên, tháng 10 năm 1950, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Amano Teiyu trong cơn lốc của các bài diễn thuyết thanh lọc chủ nghĩa cộng sản của Eell, cố vấn của CIE và McCarthy ở Mĩ đã tuyên bố việc treo quốc kì và hát quốc ca trong các ngày lễ là cần thiết. Tiếp theo, ông bày tỏ ý muốn phục hoạt môn Tu thân và nêu ra sự cần thiết của ***Quốc dân thực tiễn yếu lãnh***. Việc chỉnh sửa con đường cải cách giáo dục xuất phát từ lập trường chủ nghĩa quốc gia đã được thể hiện rõ. Tuy nhiên đương thời những chủ trương như thế không được dư luận tiếp nhận, ngay cả ***Quốc dân thực tiễn yếu lãnh*** cũng chỉ được phát biểu với tư cách là văn bản mang tính cá nhân. Thêm nữa, sự cần thiết phải giáo dục đạo đức cũng rơi vào tình trạng bị Hội đồng thẩm định khóa trình giáo dục từ chối và buộc phải thoái lui. Tuy vậy, sự đề xướng các vấn đề như Hinomaru, Kimigayo[(3)] và sự cần thiết của giáo dục đạo đức thời kì này về sau đã trở thành một trong những cái trục cho các đề án cải cách giáo dục của các chính đảng bảo thủ ở Nhật.

Tháng 8 năm 1952, lần đầu tiên sau chiến tranh, Nội các Yoshida lần thứ hai bổ nhiệm một người có đảng phái là Okano Kiyohide làm Bộ trưởng Bộ Giáo dục. Từ đây cải cách giáo dục được tiến hành bởi các đảng phái thực sự bắt đầu (từ thời điểm này trở đi, việc Bộ trưởng Bộ Giáo dục là người có đảng phái trở thành thông lệ). Nội các Yoshida lần thứ 5 (thành lập tháng 5 năm 1953) đã cử Odachi Shigeruo (nguyên là viên chức Bộ Nội vụ, trong thời chiến tranh là Tư chính quan[(4)] ở "*thành phố Singapore*") làm Bộ trưởng Bộ Giáo dục và bắt đầu tiến hành cuộc cải cách giáo dục được gọi là "*Quá trình đảo ngược*" với nội dung chỉnh sửa môn Xã hội (phân ra làm Địa lí, Lịch sử và Đạo đức), tiến hành chiến dịch "*giáo dục đổi hướng*", thảo luận ***Hai đề án luật giáo dục*** với nội dung là đảm bảo tính trung lập của giáo dục, nghiêm cấm hoạt động chính trị của giáo viên. Hai bộ luật giáo dục được công bố vào tháng 6 năm 1954 là ***Bộ luật lâm thời về đảm bảo tính trung lập chính trị của giáo dục trong các trường giáo dục nghĩa vụ*** và ***Luật công vụ viên giáo dục sửa đổi***. Các bộ luật này cấm giáo viên tiến hành các hoạt động mang tính đảng phái hoặc có lợi cho một đảng phái nào đó. Các hoạt động chính trị của giáo viên với tư cách là công vụ viên ở địa phương đồng thời cũng là công vụ viên quốc gia bị giới hạn. Bằng hai bộ luật này, các hoạt động xã hội của giáo viên - những người đã đóng vai trò lớn trong việc xây dựng nền dân chủ sau chiến tranh đã bị kìm hãm lại.

Luật hành chính giáo dục địa phương

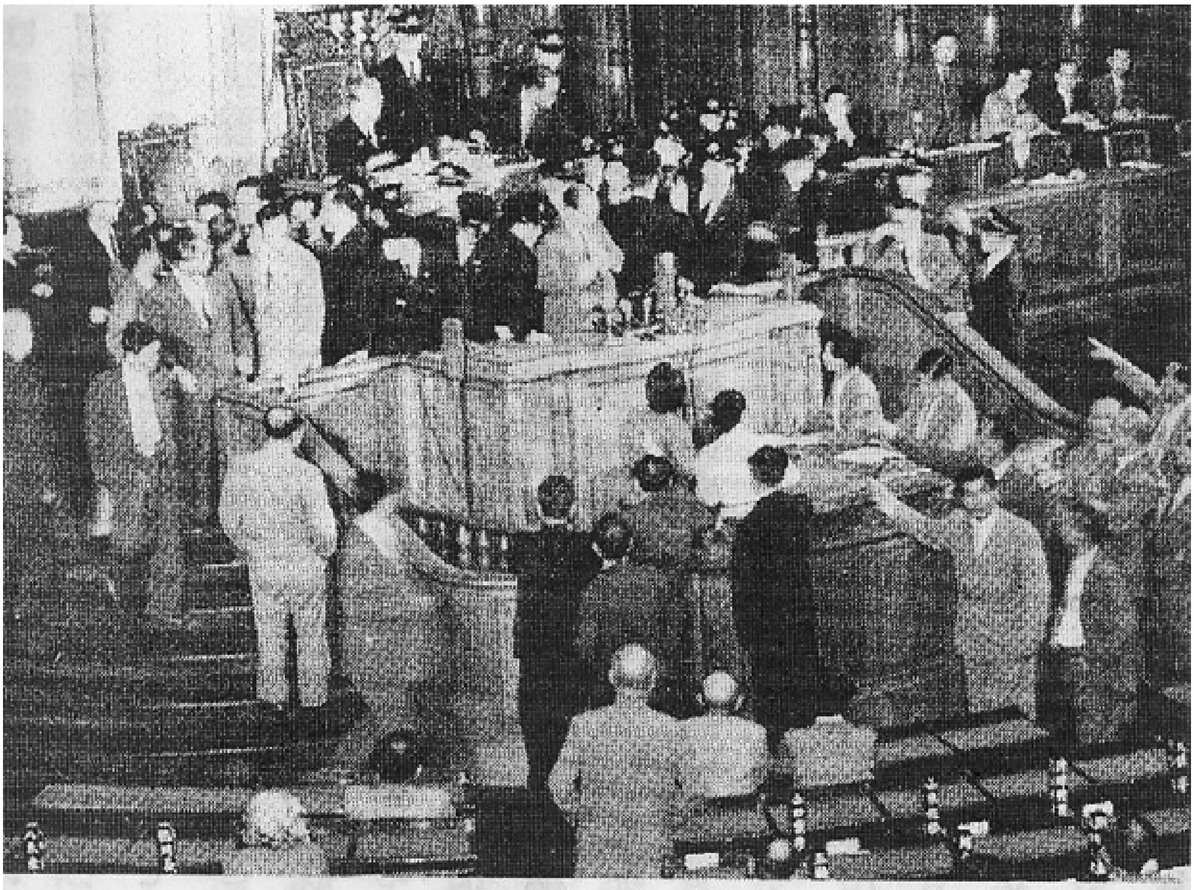
Tiếp theo hai bộ luật về giáo dục năm 1954, nội các Hatoyama thành lập vào cuối năm 1954 cũng phê phán "*giáo dục chệch hướng*" bằng việc chỉ ra vấn đề sách giáo khoa, chủ trương sửa đổi "*giáo dục chệch hướng*", tăng cường sự quản lí quốc gia đối với giáo dục. Ở đây, Đảng Dân chủ trong vai trò là đảng cầm quyền đã giương cao phương châm chính trị ở trung tâm khi thành lập Hội nghị thẩm định giáo dục để thảo luận các vấn đề như đình chỉ chế độ Ủy ban giáo dục, cải cách chế độ đại học, sách giáo khoa, cải cách ***Luật giáo dục cơ bản***. Vào đầu năm 1956, Đảng Dân chủ tự do ra đời từ sự hợp nhất các phe bảo thủ đã xúc tiến việc chuẩn bị đưa ra trình quốc hội 3 bộ luật giáo dục là ***Luật thành lập Hội đồng thẩm định chế độ giáo dục lâm thời, Luật về tổ chức và vận hành hành chính giáo dục địa phương (Luật hành chính giáo dục địa phương)*** và ***Luật sách giáo khoa***.

Đối với các dự luật cải cách giáo dục này, không phải chỉ có đảng đối lập trong quốc hội mà bên ngoài quốc hội, rất nhiều các giáo sư đại học như Yanaihara Tadao, Hiệu trưởng Trường Đại học Tokyo, Abe Yoshishige Hiệu trưởng Trường Gakushuin, các đoàn thể dân sự, các luật sư, đoàn thể lao động, nhà báo, Công đoàn giáo dục Nhật Bản đã tổ chức lại tạo thành phong trào phản đối trên một phạm vi rộng có thể nói là chưa từng có kể từ sau chiến tranh.

Trong bối cảnh tiến thoái lưỡng nan của chính trị, ***Luật thành lập Hội đồng thẩm định*** bị bãi bỏ, chỉ có ***Luật hành chính giáo dục địa phương*** được thông qua. Tuy nhiên, bộ luật này đã tạo ra sự chuyển hướng mang tính quyết định đối với hành chính giáo dục sau chiến tranh.

Trong cuộc cải cách giáo dục sau chiến tranh, hành chính giáo dục địa phương đã vận hành dựa trên nguyên tắc kiểm soát bởi quốc dân (Popular Control) thay cho chế độ kiểm soát bởi quan liêu. Bộ luật Ủy ban giáo dục đã đề cập trước đó cũng tiếp nhận mục đích nói trên và tuân thủ nguyên tắc thống nhất: giáo dục được quản lí trực tiếp bởi quốc dân, phân quyền cho các địa phương, hành chính giáo dục phân li và độc lập với hành chính nói chung. Tuy nhiên, ***Luật hành chính giáo dục địa phương***, xét trên tinh thần lập pháp đã đi ngược lại những nguyên tắc này. Ở đây hành chính giáo dục thống nhất với hành chính nói chung, nhấn mạnh sự đảm bảo tính năng suất, ổn định của hành chính, tính thống nhất của hành chính giáo dục trung ương và hành chính giáo dục địa phương. Chế độ bầu cử công khai để lập ra Ủy ban giáo dục ở các phủ, tỉnh, thôn, làng, khu phố bị đình chỉ, thay vào đó là sự chỉ định của thống đốc, trưởng thôn, làng, khu phố. Bên cạnh đó, nó còn quy định quyền yêu cầu, chỉ đạo, tư vấn của Bộ trưởng Bộ Giáo dục

đối với Ủy ban giáo dục các đô, đạo, phủ, tỉnh và các thôn, làng, khu phố, thêm nữa còn nhấn mạnh quyền hạn chỉ đạo của các Ủy ban giáo dục đô, đạo, phủ tỉnh đối với Ủy ban giáo dục các thôn, làng, khu phố. Mối quan hệ giữa Bộ Giáo dục với Ủy ban giáo dục ở các phủ, tỉnh, thôn làng, khu phố cũng được thay đổi thành mối quan hệ kiểm soát trên dưới. Các quyền của Ủy ban giáo dục vốn trước đó được công nhận như quyền đưa ra dự án ngân sách giáo dục, quyền ra mệnh lệnh thu chi, quyền đưa ra đề án các quy định đối với người đứng đầu bị đình chỉ và quyền hạn của Ủy ban giáo dục trở nên cực kì yếu.



Quốc hội thông qua Luật hành chính giáo dục địa phương (1956)

Kiểm soát nội dung giáo dục

Đảng Tự do dân chủ về sau từ bỏ việc đưa ***Luật sách giáo khoa*** ra trình quốc hội, thay vào đó dồn sức lực, tinh thần kiểm soát nội dung giáo dục qua việc cải cách ***Bản hướng dẫn giảng dạy***. Bộ trưởng giáo dục Nadao Hirokichi trong nội các Kishi lần thứ hai đã chỉ thị nghiên cứu các biện pháp tăng cường tính tiêu chuẩn của khóa trình giáo dục và nó đã dẫn tới sự "*công bố*" ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** mới vào tháng 7 năm 1958 (năm Showa thứ 33).

Ở thời điểm này, ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** đã được gắn kèm tính chất khác xa so với các ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** ra đời trước đó. Nói tóm lại, *Bản hướng dẫn giảng dạy* mới đã được công bố như là "*công báo*", tuy nhiên Bộ Giáo dục lại giải thích ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** có "*tính bắt buộc về mặt luật pháp*". Dựa trên căn cứ này, tính tiêu chuẩn của ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** được tăng cường. Trước kia nó được hiểu như là một tài liệu tham khảo do Bộ biên soạn, tức là "*Course of Studies*", nhưng giờ đây nó được coi như "*khóa trình giáo dục tiêu chuẩn*" có tính tuyệt đối và giáo viên khi tiến hành các hoạt động giáo dục tuyệt đối phải dựa trên tiêu chuẩn này. ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** về sau dần dần cũng được cả người dân hiểu theo ý đó. ***Tài liệu công báo*** của Bộ Giáo dục tháng 12 năm 1958 có viết như sau: "*Ở giáo dục nghĩa vụ, tiếp nhận giáo dục một cách công bằng, không có sự phân biệt dù đến học bất cứ trường nào ở bất kì khu vực nào, duy trì tiêu chuẩn giáo dục của toàn thể quốc dân và nâng cao tiêu chuẩn đó lên với tư cách là công việc tối quan trọng đồng thời cũng là việc đương nhiên.*

Do đó, cần thiết phải quy định tiêu chuẩn mang tính toàn quốc về khóa trình giáo dục để đảm bảo có thể biên tập, thực hiện ở bất kì trường học nào ở nước ta. Cho đến nay, thực chất tiêu chuẩn này phần nào đã được thể hiện, tuy nhiên bằng việc sửa đổi toàn diện khóa trình giáo dục lần này, điều đó đã được thể hiện rất rõ. Nói tóm lại, điều đó có được là nhờ vào sự sửa đổi một phần quy tắc thực hiện Luật giáo dục trường học *và sự công bố* Bản hướng dẫn giảng dạy *mới cấp tiểu học và trung học cơ sở. Ở mỗi trường học sẽ tuân theo tiêu chuẩn này và thực hiện sao cho thích hợp với thực tế*" (***Tập sử liệu giáo dục Nhật Bản sau chiến tranh***, *quyển 6*).

Sự sửa đổi ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** đã tạo ra những tranh luận xung quanh luận điểm mới gọi là "*tính bắt buộc về mặt luật pháp*". Tuy nhiên, việc sửa đổi này cũng thể hiện sự phê phán tình trạng học lực đang sa sút đương thời và yêu cầu đối với giáo dục của giới công nghiệp. Nguyên lí xây dựng chương trình dựa trên chủ nghĩa kinh nghiệm trước đó đã bị phủ định và chương trình mang tính khách quan, lấy kiến thức làm trung tâm đã được công nhận.

Điều này thể hiện quan điểm giáo dục, quan điểm học tập, chế độ biên soạn khóa trình giáo dục, lí luận phương pháp giáo dục - những nguyên lí cơ bản của giáo dục sau chiến tranh - đã chuyển đổi, nó không chỉ dừng lại ở sự kiện cục bộ là sửa đổi ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** mà thực sự là một vấn đề lớn. Tuy nhiên, sự chuyển đổi này đương thời cũng là bệ đỡ cho những ý kiến xuất phát từ quan điểm quốc gia để phê

phán nền giáo dục mới của phong trào giáo dục dân sự đã được đề cập trước đó. Vì thế, vấn đề trên thực chất đã không được đưa ra tranh luận mà được xử lí với tư cách một vấn đề chính trị.

Cũng vào thời điểm này, "*Giờ học đạo đức*" được bắt đầu.

Về vấn đề xác lập giáo dục đạo đức, coi nó như là một môn giáo khoa trong khóa trình giáo dục, cho đến lúc này Bộ trưởng Bộ Giáo dục đã nhiều lần tham vấn Hội nghị thẩm định khóa trình giáo dục. Tuy nhiên, tất cả các bản báo cáo đều bị phủ định. Sự dị ứng với giáo dục Tu thân trong thời kì trước và trong chiến tranh ở thời điểm này vẫn còn rất mạnh. Nhưng đối với lần tham vấn tháng 7 năm 1957, trong bối cảnh cả xã hội phê phán sự sa sút học lực của học sinh và sự suy đồi đạo đức, bản báo cáo bày tỏ mong muốn thiết lập giáo dục đạo đức giới hạn trong "*hướng dẫn đời sống*", với các quy tắc cơ bản chứ không phải là Tu thân với tư cách một môn giáo khoa, tránh việc dùng sách giáo khoa dễ dẫn đến mối liên kết với sự cưỡng chế đạo đức quốc gia hay sự áp đặt nhân sinh quan đã được chấp nhận.

Phong trào phản đối của các tổ chức như Công đoàn giáo dục Nhật đã diễn ra rất gay gắt, tuy nhiên kết cục thì *"môn đạo đức"* vẫn được thực hiện nhưng không phải với tư cách là "*môn giáo khoa*" mà chuyển thành "*giờ học*".

Đánh giá nhiệm vụ của giáo viên

Tháng 10 năm 1956 (năm Showa thứ 31), khi Ủy ban giáo dục theo chế độ chỉ định bắt đầu hoạt động, Bộ Giáo dục tiến hành ngay việc kiểm soát giáo dục từ trung ương. Trước hết là xác định lại vị trí của các Ủy ban giáo dục ở đô, đạo, phủ, tỉnh và các thôn, làng, khu phố cùng các trường học là đối tượng chịu sự chỉ đạo, tư vấn trực tiếp của bộ. Do vậy, Bộ Giáo dục đã tiến hành chỉ đạo hành chính đối với ủy ban giáo dục các đô, đạo, phủ tỉnh về việc thành lập các quy tắc quản lí trường học. Đề án tóm tắt quy chế quản lí trường học được thông đạt tới các Ủy ban giáo dục đô, đạo, phủ, tỉnh, đồng thời Bộ Giáo dục còn tổ chức ra Hội nghị chủ tịch ủy ban giáo dục các đô, đạo, phủ, tỉnh và đưa ra ***Dự thảo quy tắc quản lí trường học***, tiến hành lớp học bồi dưỡng về "*quy tắc quản lí*". Thêm nữa, lần đầu tiên sau chiến tranh Bộ tiến hành mở Hội nghị nghiên cứu dành cho các hiệu trưởng và tiến hành thường xuyên hoạt động học tập bồi dưỡng. Trong các quy tắc quản lí này, cơ sở, thiết bị, giáo viên, lớp học, hoạt động giáo dục, việc sử dụng giáo tài - giáo cụ, ngày nghỉ, nghĩa vụ trực ngày, trực đêm... đã được quy định rất chi tiết. Bên cạnh đó còn coi hiệu trưởng là người quản lí trường học, "*ủy nhiệm*"

cho hiệu trưởng quyền thiết lập khóa trình giáo dục và có nghĩa vụ giám sát nghiêm ngặt sự phục vụ của giáo viên. Về sau, theo "*chỉ đạo, tư vấn*" đầy quyền lực của Bộ giống như quy chế trên, hành chính giáo dục đã biến chất thành mối quan hệ chỉ đạo - bị chỉ đạo, quản lí - bị quản lí theo chiều dọc với đỉnh chóp là Bộ Giáo dục, tiếp theo là Ủy ban giáo dục các đô, đạo, phủ, tỉnh, rồi Ủy ban giáo dục ở các thôn, làng, khu phố, cuối cùng là trường học (hiệu trưởng), giáo viên.

Trong bối cảnh như thế, tháng 10 năm 1957, tại tỉnh Ehime nơi được áp dụng thí điểm ***Luật tái kiến thiết tài chính địa phương***, để khống chế việc tăng lương định kì của giáo viên, chính sách tạo ra sự khác biệt trong thăng thưởng bằng cách đánh giá nhiệm vụ của giáo viên được thực hiện. Chính sách này với tư cách là đối sách nhằm vào công đoàn đã có tính hiệu quả ngoài mong đợi. Vì thế, vào tháng 12 cùng năm, Bộ Giáo dục đã triệu tập Hội nghị những người phụ trách giáo dục các đô, phủ, tỉnh và Hội nghị chủ tịch Ủy ban giáo dục các đô, đạo, phủ, gợi ý nên du nhập chủ nghĩa thành tích khi quản lí nhân sự bằng việc đưa ra ***Đề án đánh giá nhiệm vụ của giáo viên trong các trường công lập*** và lập kế hoạch thực hiện đề án này trên phạm vi toàn quốc.

Từ tháng 4 năm 1958 trở đi, ở các phủ, tỉnh việc đánh giá giáo viên được thực thi. Để đối phó, Công đoàn giáo viên Nhật Bản ra tuyên bố tình trạng khẩn cấp và tổ chức phong trào đấu tranh phản đối ở thủ đô Tokyo, phủ Osaka, phủ Kyoto và các nơi khác trên toàn quốc. Bên cạnh các cuộc đình công của giáo viên hay các hành động tập thể, Trung tâm phong trào lao động quốc gia, Tổng công đoàn lao động Nhật Bản cũng có hành động yểm trợ. Vào ngày diễn ra đình công, học sinh cũng hưởng ứng bằng chiến thuật bãi khóa, giới luật sư, nhà báo, giới nghiên cứu cũng phản ứng rất quyết liệt. Tuy nhiên, Bộ trưởng giáo dục Nadao không hề thay đổi phương châm thực hiện. Về sau, tùy theo từng đô, đạo, phủ, tỉnh hoặc thôn, làng, khu phố mà có sự khác nhau nhưng chế độ đánh giá nhiệm vụ của giáo viên đã dần dần được thực hiện.

Việc thực hiện quy tắc quản lí trường học và đánh giá nhiệm vụ của giáo viên là sự thử nghiệm việc nắm trực tiếp các trường học của hành chính giáo dục trung ương lần đầu tiên kể từ sau chiến tranh. Với thành công này, Bộ Giáo dục đã tạo lập được thể chế cho phép chỉ đạo trực tiếp không chỉ đối với hành chính giáo dục địa phương mà còn đến tận các trường học và giáo viên.

Giáo dục dành cho người Triều Tiên sống trên đất

Nhật

Những người Triều Tiên sống ở Nhật Bản, những người do sự thống trị thực dân của Nhật mà bị mất đất, thất nghiệp buộc phải chuyển đến sống ở Nhật hoặc bị động viên đến Nhật và phải lao động cưỡng bức theo chính sách quốc gia nhằm bổ sung nguồn lao động thiếu hụt của Nhật trong thời chiến, sau chiến tranh có khoảng 2 triệu người. Số người về sau vì nhiều lí do không thể về nước đành ở lại Nhật Bản lưu trú là khoảng 60 vạn người.

Về những người Triều Tiên trên đất Nhật này, ban đầu GHQ đã đối xử như những người có quốc tịch Nhật, đồng thời chính phủ Nhật cũng tuyên bố những người này cần phải tuân thủ pháp luật của Nhật. Tuy nhiên, chính phủ dần dần đã thay đổi đối sách, đặc biệt trong ***Luật đăng kí người nước ngoài*** tháng 5 năm 1947, quy định phân biệt người Nhật và người nước ngoài khá rõ. Trên thực tế, nó đã gây ra tình trạng bất cập khi mà dù được coi là người Nhật hay người nước ngoài thì sự đảm bảo quyền lợi cho những người này cũng bị giới hạn. Sau khi Hiệp ước hòa bình San Francisco có hiệu lực vào tháng 4 năm 1952, địa vị của người Triều Tiên trên đất Nhật được đổi thành người nước ngoài (tuy nhiên về quốc tịch thì theo Hiệp ước Nhật - Hàn kí tháng 6 năm 1965, quốc tịch Hàn Quốc được công nhận, còn Triều Tiên chỉ được công nhận là khu vực và tình trạng này còn kéo dài đến tận ngày nay).

Về giáo dục, ban đầu chính phủ công nhận trên 600 ngôi trường do người Triều Tiên tự chủ xây dựng và vận hành trong hệ thống trường học Nhật. Tuy nhiên, do sự thay đổi của tình hình trên bán đảo Triều Tiên, từ năm 1948 trở đi, chính phủ không công nhận các trường học của người Triều Tiên nữa. Tiếp nhận điều này, Bộ Giáo dục đã thể hiện phương châm khá cứng rắn khi ra lệnh đóng cửa các ngôi trường đang tồn tại và buộc chuyển các học sinh đang học ở đó sang các trường của Nhật Bản. Phản đối lại quyết định này, ở Osaka, Hyogo, Okayama... hành động kháng nghị với quy mô lớn được tổ chức và dẫn tới cả thảm kịch đổ máu trong Vụ án giáo dục Hanshin[(5)]. Về sau, trong năm 1947 những ngôi trường của người Triều Tiên có đủ điều kiện đáp ứng yêu cầu của ***Luật giáo dục trường học*** đã được xác định là trường tư và các môn học trong trường như môn học tự chọn, nghiên cứu tự do, giáo dục lịch sử, văn hóa, văn học Triều Tiên trong giờ ngoại khóa cũng được công nhận. Tuy nhiên, Bộ Giáo dục nhất quán phủ nhận sự tồn tại của những ngôi trường này và tiến hành các biện pháp khuyến khích học sinh người Triều Tiên chuyển sang học ở các trường công lập.

Trên thực tế, tùy theo từng địa phương mà có sự khác biệt nhưng nói

chung về sau, Ủy ban giáo dục các đô, đạo, phủ tỉnh đều khuyến khích học sinh Triều Tiên vào học các trường công lập của Nhật. Về giáo dục dân tộc trong những trường tiểu học, trung học cơ sở công lập có nhiều học sinh Triều Tiên, do quy chế luật pháp và giới hạn chính sách mà sự thực hiện đã vấp phải rất nhiều khó khăn.

2. Chính sách phát triển kinh tế tốc độ cao và chủ nghĩa năng lực

Yêu cầu đối với giáo dục của giới kinh tế

Để rà soát lại chính trị, kinh tế, xã hội, giáo dục sau khi độc lập, tháng 5 năm 1951 (năm Showa thứ 26), Ủy ban tư vấn cho Thủ tướng được thành lập một cách không chính thức và tháng 3 năm 1952, trong bản báo cáo của mình, Ủy ban đã đưa ra những vấn đề quan trọng. Trong đó ***Báo cáo về cải cách hệ thống giáo dục*** đưa ra các chủ trương cải cách chế độ trường học coi trọng tính mềm dẻo của hệ thống 6-3-3-4 và giáo dục nghề nghiệp, quay trở lại khóa trình giáo dục lấy các môn giáo khoa làm trọng tâm, tránh nội dung giáo dục phiến diện, cải cách khóa trình giáo dục với nguyên tắc là chế độ kiểm định sách giáo khoa đồng thời có cân nhắc tới việc đưa vào chế độ quốc định, tăng 10/1957 Về giáo dục công nghiệp trong trường trung học (Kiến nghị của Hội nghị giáo dục công nghiệp trung ương) 6/1958 Về tích cực hóa khoa học kĩ thuật (Thư yêu cầu của Liên Minh tổ chức các nhà kinh doanh Nhật Bản) 9/1959 Về cải cách giáo dục công nghiệp trong trường trung học (Kiến nghị của Hội nghị giáo dục công nghiệp trung ương) 7/1960 Về hiệp đồng sản xuất (Thư yêu cầu của Hội những người bạn kinh tế) cường quyền hạn của Bộ Giáo dục, cải cách hành chính giáo dục với các Ủy ban giáo dục thành lập theo chế độ bổ nhiệm. Lập trường của 8 thành viên như Ishisaka Taizo, Ishihashi Tanzan, Harayasu Saburo... đã phản ánh mong muốn của các tổ chức kinh tế như Hội liên hiệp các đoàn thể kinh tế, Liên minh tổ chức các nhà kinh doanh Nhật Bản. Có thể nói, đây là lần đầu tiên lập trường mang tính nguyên tắc của giới kinh tế về cải cách giáo dục sau khi độc lập được thể hiện một cách có hệ thống.

Sau bản báo cáo này, các Hội nghị được cho là thể hiện ý chí của giới kinh tế đã được lặp đi lặp lại và đưa ra các yêu cầu như chấn hưng giáo dục khoa học kĩ thuật, tăng cường giáo dục nghề nghiệp, linh hoạt hóa

cấu tạo hệ thống trường học, đặc biệt là đề nghị chính phủ đa dạng hóa giáo dục các trường trung học. Ví dụ, có thể tóm tắt các bản báo cáo trong một số năm trước và sau năm 1960, các bản yêu cầu của các đoàn thể kinh tế bằng bảng sau.

Các hội nghị kinh tế, các bản báo cáo của các đoàn thể (1957-1963)

10/1957	*Về giáo dục công nghiệp trong trường trung học* (Kiến nghị của Hội nghị giáo dục công nghiệp trung ương)
6/1958	*Về tích cực hóa khoa học kĩ thuật* (Thư yêu cầu của Liên Minh tổ chức các nhà kinh doanh Nhật Bản)
9/1959	*Về cải cách giáo dục công nghiệp trong trường trung học* (Kiến nghị của Hội nghị giáo dục công nghiệp trung ương)
7/1960	*Về hiệp đồng sản xuất* (Thư yêu cầu của Hội những người bạn kinh tế)
10/1960	*Chính sách phục hưng khoa học kĩ thuật với mục tiêu 10 năm* (Báo cáo của Hội nghị khoa học kĩ thuật)
11/1960	*Kế hoạch mở rộng giáo dục trường kì dựa trên kế hoạch tăng gấp đôi thu nhập quốc dân* (Hội nghị thẩm định kinh tế, báo cáo)
11/1960	*Về cải cách hệ thống đại học* (Ý kiến của Hội liên hiệp kinh tế Kansai).
12/1960	*Yêu cầu thành lập các trường đại học chuyên khoa* (Thư yêu cầu của Liên minh tổ chức các nhà kinh doanh Nhật Bản)
1/1961	*Yêu cầu chấn hưng mạnh mẽ giáo dục kĩ thuật* (Thư yêu cầu của Hội liên hiệp kinh tế Kansai)
8/1961	*Yêu cầu xúc tiến thành lập các chính sách phục hưng mạnh mẽ giáo dục kĩ thuật* (Thư yêu cầu của Hội liên hiệp các đoàn thể kinh tế, Liên minh tổ chức các nhà kinh doanh Nhật Bản)
1/1963	*Vấn đề phát triển năng lực con người trong sự phát triển kinh tế và đối sách* (Báo cáo của Hội nghị kinh tế)

Các hội nghị kinh tế, các bản báo cáo của các đoàn

Các yêu cầu và kiến nghị nói trên hầu hết được chính sách hóa hoặc có mối liên hệ với sự sửa đổi các bộ luật. Như đã đề cập, hành chính giáo dục Nhật Bản đã được thống nhất và là hành chính tư vấn. Sau chiến tranh, các Ủy ban cải cách giáo dục (Hội đồng thẩm định), các cơ quan như Hội nghị thẩm định giáo dục trung ương (thành lập tháng 6 năm 1952) đã đưa ra nhiều bản báo cáo, kiến nghị và phương châm, chính sách giáo dục đã được xây dựng dựa trên các kiến nghị, báo cáo này.

Điều này đã làm suy yếu chức năng của chính phủ lập pháp, bị phê phán là đã sinh ra hành chính "*độc tài*" (quan liêu) thực sự. Tuy nhiên, ở phương diện khác, thông qua việc lựa chọn nhân sự của các cơ quan tư vấn này, thể chế phản ánh trực tiếp yêu cầu đối với giáo dục của các

đoàn thể xã hội đã được tạo ra. Vì thế từ những năm 60 trở đi, trong báo cáo của Hội nghị thẩm định giáo dục trung ương, yêu cầu cải cách giáo dục của giới kinh tế tiếp tục được phản ánh hầu như là nguyên vẹn.

Chính sách năng lực con người

Yêu cầu giáo dục của giới kinh tế có nội dung như thế nào? Cho dẫu gọi là đoàn thể kinh tế đi chăng nữa thì tất nhiên ở đây không có nghĩa nó là đơn nhất. Ở đây tôi giả sử rằng mong muốn của các đoàn thể được coi là chủ đạo như Hội liên hiệp các đoàn thể kinh tế, Liên minh tổ chức các nhà kinh doanh Nhật Bản và ý kiến của Hội thẩm định kinh tế, nơi phản ánh ý kiến của hai đoàn thể trên là yêu cầu đối với giáo dục của giới kinh tế.

Ý thức vấn đề đó nếu xem xét trong ***Báo cáo kế hoạch giáo dục trường kì đi cùng kế hoạch tăng gấp đôi thu nhập*** đưa ra vào tháng 10 năm 1960 (Tiểu ban giáo dục đào tạo Hội đồng thẩm định kinh tế) sẽ được thể hiện như sau:

"*Yêu cầu của thời đại cải cách kĩ thuật được nâng đỡ bởi sự phát triển nhanh chóng của khoa học kĩ thuật đã dẫn đến sự cần thiết phải đưa ra một cách tích cực hơn vấn đề phát triển năng lực con người cũng như là giáo dục đào tạo. Xu hướng này trước đó đã thấy ở các nước tiên tiến, do đó cần phải chú ý đầy đủ đến nó. Cần phải hiểu rằng, việc nâng cao tiến bộ kinh tế và phúc lợi xã hội từ giờ trở đi sẽ phụ thuộc vào việc chúng ta có sử dụng được hiệu quả năng lực của quốc dân hay không*" (***Tập sử liệu giáo dục Nhật Bản sau chiến tranh****, quyển 7*).

Như đã thấy ở đây, sự phát triển của khoa học kĩ thuật để giành chiến thắng trong cuộc cạnh tranh quốc tế và sự phát triển năng lực con người nhằm đạt được mục đích đó cùng sự sắp xếp hiệu quả mang tính xã hội chính là nhận thức vấn đề. ***Đại cương chính sách mới về văn hóa giáo dục*** của Đảng Dân chủ tự do đang nắm quyền (8/1960) cũng viết như sau: "*Ngày nay, các nước lớn trên thế giới như Mĩ, Anh, Pháp, Đức, Liên Xô nước nào cũng đang tìm kiếm ở giáo dục nền tảng của thịnh vượng, đồng thời sự tồn tại của quốc gia mình và dựa trên phương châm cơ bản giáo dục lập quốc để tiến hành cải cách giáo dục một cách tích cực. Nói tóm lại, thế giới ngày nay thực sự là thời đại cạnh tranh giáo dục và các bậc thức giả ở mỗi nước đều công nhận rằng, sự hơn kém trong cuộc cạnh tranh này sẽ quyết định địa vị cao thấp của nước đó*" (*tài liệu đã dẫn*).

Do đó, chính sách được đưa ra là "*chính sách năng lực con người*". Những chính sách được thể hiện bằng các phương châm như "*Toàn thể xã hội trở nên có đặc điểm là tôn trọng năng lực và chế độ cũng phải mang đặc điểm đó*", "*Sự biến đổi có tính lịch sử của các điều kiện đòi hỏi sự đánh giá, sử dụng con người trên tiêu chuẩn mới. Nói trắng ra cần phải thực hiện triệt để chủ nghĩa năng lực trong cả giáo dục và xã hội*" (Hội đồng thẩm định kinh tế, ***Vấn đề và đối sách phát triển năng lực con người trong phát triển kinh tế***, 1/1963) về sau đã trở thành nguyên lí cơ bản xuyên suốt của cải cách giáo dục thập niên 70.

Bên cạnh đó, giống như cách nói tiêu biểu "*Đại học là nhà mẫu giáo bậc cao*", giáo dục vốn được coi như là "*tiêu thụ*" mang tính xã hội hay sự việc mang tính cá nhân. Nhưng bước vào thập niên 60, tư tưởng "*đầu tư giáo dục*" đã được du nhập và giáo dục được đánh giá là "*sản xuất*" chứ không phải là "*tiêu thụ*". Điều này làm thay đổi hoàn toàn quan điểm giáo dục truyền thống. Nhưng đương thời lối tư duy như vậy cũng vấp phải sự phản đối với những nghi vấn về việc giáo dục được sử dụng như là một thủ đoạn để phát triển kinh tế và lối tư duy coi con người là "*nguồn lực*". Những tranh cãi về việc có nên biến chính sách giáo dục thành thủ đoạn của chính sách kinh tế hay không cũng diễn ra rất gay gắt. Các bài xã luận trên các tờ ***Ashahi, Mainichi*** đương thời vừa thừa nhận tính tất yếu quốc tế của tư tưởng nói trên vừa chủ trương: "*Quan điểm coi giáo dục đơn giản chỉ là sự đóng góp cho sự phát triển kinh tế liệu có đúng không?*", "*Cần phải nhắm tới hình ảnh con người sinh sống trong xã hội tương lai và đứng trên tầm nhìn rộng lớn để suy ngẫm về sứ mệnh của giáo dục*" (Xã luận của báo Ashahi, ngày 7 tháng 11 năm 1962).

Tuy nhiên, kết cục thì cách mạng kĩ thuật cùng sự biến đổi cấu trúc nền kinh tế, sự biến đổi nhu cầu đối với lực lượng lao động cùng nhu cầu đối với giáo dục trung học, đại học, cao đẳng của quốc dân đã hình thành nên sự đồng thuận tiếp nhận những chính sách giáo dục như trên với suy nghĩ rằng nó là điều không thể tránh khỏi.

Giáo dục lấy tri thức làm trung tâm

Trong ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** công bố tháng 10 năm 1958 (năm Showa thứ 33), ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** được thuyết minh với tư cách là khóa trình giáo dục tiêu chuẩn và được hiểu như là tiêu chuẩn của khóa trình giáo dục, kim chỉ nam của hoạt động giáo dục, hệ thống tri thức trường học cần truyền đạt cho học sinh bên cạnh các cuốn sách

hướng dẫn khác, danh sách chi tiết các tri thức được đưa ra bởi người giáo viên đứng ở trung tâm. ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** đã dần trở thành ấn phẩm chính thức tập hợp các tri thức, kĩ thuật và đóng vai trò như là tiêu chuẩn khách quan của năng lực.

Về sau, ***Bản hướng dẫn giảng dạy dành cho trường tiểu học*** ban hành tháng 7 năm 1968 (Bản dành cho trường trung học cơ sở được ban hành vào tháng 4 năm tiếp theo) đã phản ánh đậm nét quá trình cải cách giáo dục nổi tiếng của Mĩ với "*chương trình lấy khoa học làm trung tâm*" (Discipline Centered Curriculum) như là sự ứng phó với cách mạng kĩ thuật và chính sách năng lực con người, đồng thời cũng là sự đối phó với sự thay đổi tri thức, khoa học, kĩ thuật nhằm giữ vững vị trí lãnh đạo trong cải cách giáo dục trên trường quốc tế. Thông qua các môn giáo khoa, lượng tri thức được coi là cần thiết tăng lên một cách áp đảo, kết quả là nội dung giáo dục phân bố ở từng năm học đã được dồn đẩy theo thứ tự xuống các lớp phía dưới.

Số chữ Hán phân bố theo năm học ở trường tiểu học

Năm thứ nhất	46 → 76 (chữ)
Năm thứ hai	105 → 145
Năm thứ ba	187 → 195
Năm thứ tư	205 → 195
Năm thứ năm	194 → 196
Năm thứ sáu	144 → 190
Tổng	881 → 997

Nội dung môn toán phân bố theo năm học ở trường trung học cơ sở

Tập hợp và ứng dụng tập hợp	Trung học năm thứ nhất → Trung học cơ sở năm thứ nhất
Ý nghĩa và cách giải bất đẳng thức	Trung học năm thứ nhất → Trung học cơ sở năm thứ nhất
Đối ứng tập hợp và hàm số	Trung học năm thứ nhất → Trung học cơ sở năm thứ nhất
Sự phân bổ tần số và giá trị đại diện	Trung học cơ sở năm thứ 3 → Trung học cơ sở năm thứ nhất

Bất đẳng thức, bất đẳng thức liên kết	Trung học năm thứ nhất → Trung học cơ sở năm thứ hai
Xác suất - Tổ hợp	Trung học năm thứ 3 → Trung học cơ sở năm thứ hai
Hàm số bậc 3	Trung học năm thứ nhất → Trung học cơ sở năm thứ ba
Hàm số nghịch	Trung học năm thứ nhất → Trung học cơ sở năm thứ ba

(Theo ***Sách trắng về trẻ em***, xuất bản năm 1974)

Từ thập niên 60 đến thập niên 70, trường học luôn bận rộn. Do lượng tri thức cần phải giải quyết trong một đơn vị thời gian tăng lên cho nên các "*giờ học quá tải*" trở nên phổ biến, đồng thời các "*giờ học Shinkansen*"[(6)] cũng trở nên quen thuộc để học sinh có thể tiêu hóa được tất cả lượng tri thức đã được phân phối theo từng năm. Sự xem xét tới các dữ liệu có liên quan không thể tách rời như nguồn gốc, bối cảnh hay sự đồng cảm, phê phán của học sinh dần dần đã bị coi như là các yếu tố không cấp bách và không cần thiết.

Về sau, bước vào thập niên 70 vốn được gọi là thời đại của nhân quyền, ở Mĩ, chương trình lấy khoa học làm trung tâm không được ưa chuộng nữa và trường học dần chuyển sang "*Chương trình lấy con người làm trung tâm*" (Humanistic Curriculum). Ở Nhật Bản, ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** trường tiểu học và trung học cơ sở được sửa đổi vào tháng 7 năm 1977 đã đặt ra "*giờ học Yutori*" mới và tiến hành sửa đổi sự quá đà trong thập niên 60. Tuy nhiên, cải cách này chỉ mang tính bộ phận, vấn đề nhu cầu về nhân tài mang tính quốc gia vẫn được ưu tiên như trước đó, hơn nữa "*Yutori*" thực ra cũng chỉ dừng lại ở việc "*tinh tuyển*" nội dung giáo dục và phân bố các tri thức vào các năm học sao cho thật sít sao và hợp lí mà thôi.

Bruner và giờ học quá tải

Ở đây xin được đề cập tới lí luận giảng dạy của J.S Bruner, điều vốn được chào đón nồng nhiệt như là nguyên lí của cuộc cải cách giáo dục trong thập niên 60.

Bruner để lại rất nhiều trước tác, trong đó cuốn ***Quá trình giáo dục*** (The Process of Education) xuất bản năm 1960 rất nổi tiếng. Đương thời, cuốn sách này được tiếp nhận như là kinh điển của "*hiện đại hóa*" giáo dục. Trong cuốn sách này, ông đưa ra chủ trương mới mẻ: khoa học mang trong mình cấu tạo có tính phổ biến và có thể "*chuyển

dịch" cho trẻ em ở mọi độ tuổi nếu làm cho nó tương ứng với các giai đoạn phát triển trí tuệ của trẻ.

Việc tiến hành "*chuyển dịch*" nói trên là vấn đề của giáo dục học (khoa học giảng dạy) và không phải như lối tư duy truyền thống cho rằng trẻ em luôn có sự sẵn sàng (nghĩa là trẻ em mang trong mình trạng thái tâm - sinh lí ở mức độ chín muồi nhất định đảm bảo khả năng học tập), Bruner cho rằng chính việc tích cực "*tạo ra*" sự sẵn sàng đó mới là công việc quan trọng. Một khi người giáo viên kì vọng ở sự "chuyển dịch" này thì họ có khả năng tiến hành các hoạt động giảng dạy hiệu quả và chính xác.

"*Hãy bắt đầu từ giả thiết rằng ở bất cứ môn học nào cũng có thể giữ nguyên tính chất tri thức và giảng dạy một cách hiệu quả cho trẻ em ở bất cứ giai đoạn phát triển nào. Điều này khi tư duy trên phương diện khóa trình giáo dục sẽ là giả thiết táo bạo và thực chất. Không hề có chứng cứ nào mâu thuẫn với điều này mà trái lại các chứng cứ ủng hộ đang tập trung lại khá nhiều... Công việc giảng dạy một môn giáo khoa nào đó cho trẻ em ở một độ tuổi nhất định, trong một chừng mực nào đó là việc chỉ ra cấu tạo của môn giáo khoa đó kết hợp với phương pháp quan sát sự vật của trẻ em. Có thể coi đây là công việc chuyển dịch. Giả thiết tổng quát vừa nêu sẽ lấy sự phán đoán thận trọng tiếp theo làm tiền đề. Nói tóm lại, cho dù là khái niệm nào cũng có thể được phát huy nguyên vẹn bên trong hình thái tư duy của trẻ em ở độ tuổi đi học một cách hiệu quả, hơn nữa, nếu sự phát huy lúc ban đầu được tiến hành như trên thì nó sẽ rất đơn giản trong quá trình học tập thời gian đầu và về sau sẽ trở nên mạnh mẽ và chính xác hơn*" (***Quá trình giáo dục***).

Lý luận học tập chủ trương sự chuyển dịch tương ứng với cấu tạo khoa học và quá trình nhận thức của trẻ em và sự tổ chức học tập, nói tóm lại là "*thay đổi hình thức bề ngoài của thông tin, điều chỉnh thông tin đối phó với vấn đề mới và để giải quyết vấn đề bằng việc vượt qua thông tin đó*" đã được coi là lí luận có tầm quan trọng quyết định nhất tạo lập nên vị trí của "*Chương trình lấy khoa học làm trung tâm*".

Tuy nhiên, như đã đề cập, chương trình lấy khoa học làm trung tâm đã làm tăng gánh nặng vô lí lên trẻ em và về sau đã làm nảy sinh nhiều vấn đề dưới các hình thức khác nhau. Những cuốn sách giáo khoa trình bày la liệt các tri thức chi tiết, hoặc các công thức, khái niệm không có mối liên hệ gì tới năng lực nhận thức của học sinh, những giờ học cho dù học sinh hiểu hay không hiểu vẫn phải gấp rút tiến hành theo kịp tiến độ, cuộc sống trường học không có phút giây nào thư thả của học sinh và giáo viên đã làm cho sự quản lí trường học ngày càng chặt chẽ.

Chuyện học hành của học sinh trên thực tế đã trở nên giống như kết quả bài thi kiểm tra năng lực dành cho học sinh trung học cơ sở năm thứ nhất sau đây: Ở phép tính 43 + 26 = (tỉ lệ học sinh làm sai là 3,3%), 128 – 56 (tỉ lệ sai là 6,7%), 214 × 37 (tỉ lệ sai 15,2%), 25 × 88 - 66 ÷ 3 (tỉ lệ sai 36,1%), 6,3 × 2,4 × 6,08 (tỉ lệ sai 44,9%), 2.6kg = ( )g (tỉ lệ sai 20,2%) (***Sách trắng về trẻ em***, năm 1970).

Thực tế không phải lúc nào cũng tiến triển như dự định của Bruner vì thế học sinh giờ đây không phải chỉ đến trung tâm luyện thi nhằm phục vụ kì thi lên bậc học cao hơn mà còn phải hối hả đến học tại các trung tâm sao cho khỏi bị "*rớt lại phía sau*".

Kiểm định sách giáo khoa

Tiếp theo lí luận về "*tính bắt buộc về mặt pháp luật*" của *Bản hướng dẫn giảng dạy*, những động thái như thực hiện Kì thi kiểm tra học lực trên toàn quốc từ tháng 10 năm 1961 (đối tượng là học sinh năm thứ 2, 3 bậc trung học cơ sở, nhằm đo đạc sự phân bố năng lực trên toàn quốc), công bố ***Luật về biện pháp miễn phí sách giáo khoa trong các trường giáo dục nghĩa vụ*** vào tháng 12 năm 1963 (thực hiện chế độ tuyển chọn sách giáo khoa theo khu vực rộng, chế độ chỉ định các nhà xuất bản) đã làm cho xu hướng kiểm soát trong hành chính sách giáo khoa từ thập niên 60 trở đi ngày càng rõ.

Trong bối cảnh đó, tháng 6 năm 1965, Ienaga Saburo, giáo sư Đại học giáo dục Tokyo đã khởi kiện nhà nước đòi bồi thường vì ông cho rằng việc đánh trượt sách giáo khoa trong vòng kiểm định là bất hợp lí (vụ kiện lần thứ nhất). Giáo sư Ienaga, tác giả ***Lịch sử Nhật Bản trung học*** (nhà xuất bản Sanshodo) trước đó đã cho rằng chế độ kiểm định sách giáo khoa gần như là kiểm duyệt vì thế nó vi hiến và vi phạm pháp luật. Tuy nhiên, vụ kiện dân sự này chỉ nổ ra vào dịp kiểm định sách giáo khoa năm 1964. Tiếp theo đó, tháng 6 năm 1967, ông khởi kiện Bộ trưởng Bộ Giáo dục đòi xóa bỏ việc xử lí những cuốn sách giáo khoa không qua vòng kiểm định (vụ kiện lần thứ hai). Ở hai phiên tòa này, bản chất của chế độ kiểm định sách giáo khoa sau Chiến tranh thế giới thứ hai đã được đặt ra. Trong hai vụ kiện thì vụ kiện thứ hai đã có phán quyết trước. Kết quả là Ienaga thắng kiện, tạo ra tiếng vang lớn.

Phán quyết trên của thẩm phán Sugimoto được đưa ra căn cứ trên nội dung của điều 26 trong Hiến pháp (quyền tiếp nhận giáo dục, quyền cho tiếp nhận giáo dục, miễn phí giáo dục nghĩa vụ). Mục 1 điều 26 quy định học tập, trưởng thành, phát triển là quyền lợi của tất cả trẻ em. Mục 2 khẳng định, để đảm bảo quyền học tập của trẻ em, cha mẹ có

trách nhiệm thực hiện giáo dục trẻ em. Và như vậy, giáo viên là người được sự ủy thác của cha mẹ học sinh mà tiến hành giáo dục học sinh. Theo điều 23 của Hiến pháp (tự do học thuật), giáo viên có quyền tự do giảng dạy những kiến giải học thuật mà bản thân công nhận là hợp pháp. Điều 10 ***Luật giáo dục cơ bản*** (hành chính giáo dục) cũng ghi rõ hành chính giáo dục không chấp nhận sự thống trị bất hợp pháp, nhiệm vụ của hành chính giáo dục chỉ là thực hiện các công việc bên ngoài của giáo dục như trường sở, thiết bị thông qua quốc hội dân chủ.

Tuy nhiên, trong phán quyết của vụ kiện lần nhất vào tháng 7 năm 1974, thẩm phán Takazu đã đưa ra kết luận khác với phán quyết của thẩm phán Sugitomo, mặc dù có tiếp nhận một phần những chủ trương của nguyên cáo Ienaga nhưng về toàn thể thì nhấn mạnh tính hợp hiến, hợp pháp của chế độ kiểm định sách giáo khoa. Về sau, trong phiên xử lần hai và sau là thượng cáo thẩm, phúc thẩm, Ienaga đã phải tiếp nhận những phán quyết thụt lùi do mối quan hệ thực tế không rõ, lợi thế trước đó đã mất... và quyết định cuối cùng được đưa ra khẳng định chế độ kiểm định sách giáo khoa là hợp hiến, hợp pháp tuy nhiên trong khi vận dụng thì có vi phạm pháp luật. Chế độ kiểm định sách giáo khoa về sau tuy không có sự thay đổi về mặt pháp chế nhưng nó đã làm cho cuộc tranh luận xung quanh quyền giáo dục trở nên sôi nổi và thu hút sự quan tâm của xã hội đối với sách giáo khoa và chế độ kiểm định sách giáo khoa. Bước vào thập niên 90, sự kiểm định xoay quanh các hành vi tàn bạo của quân Nhật như biến Triều Tiên thành thuộc địa, xâm lược Trung Quốc, đặc biệt là vụ thảm sát Nam Kinh đã phát triển thành vấn đề quốc tế và trở thành vấn đề nhận thức lịch sử của người Nhật và nước Nhật.

Diễn biến của phiên tòa sách giáo khoa Ienaga

Vụ kiện thứ nhất	5/1965 Kiện dân sự đòi nhà nước bồi thường 7/1974 Tòa án Tokyo (phán quyết của thẩm phán Takazu, một bộ phận đòi hỏi được công nhận, Ienaga thắng kiện) 3/1986 Tòa án tối cao Tokyo (phán quyết của thẩm phán Suzuki, bác đơn = Ienaga thua kiện 3/1993 Tòa án tối cao (bãi đơn)
Vụ kiện thứ hai	6/1967 Kiện hành chính đòi xóa bỏ sự xử lí đối với các cuốn sách không qua kiểm định. 7/1970 Tòa án Tokyo (phán quyết của Sugitomo, công nhận một phần nội dung đơn kiện = Ienaga thắng kiện) 12/1975 Toà án tối cao Tokyo (phán quyết của Azegami, bãi đơn = Ienaga thắng kiện) 4/1982 Tòa án tối cao (phán quyết của Nakamura, bãi bỏ phán quyết trước, xét xử lại)

	6/1989 Tòa án tối cao Tokyo (phán quyết của Tanno: Bác đơn kiện)
Vụ kiện thứ ba	1/1984 Kiện dân sự đòi nhà nước bồi thường (Liên quan đến sự kiểm định năm 1982) 10/1989 Tòa án Tokyo (phán quyết của Kato: công nhận một phần nội dung đơn kiện, Ienaga thắng kiện) 10/1993 Tòa án tối cao Tokyo (phán quyết của Kawakami: thay đổi phán quyết trước) 8/1997 Tòa án tối cao (công nhận một phần nội dung đơn kiện, tuyên phạt nhà nước 40 vạn Yên tiền bồi thường).

Sự triển khai giáo dục trẻ em khuyết tật

Luật giáo dục trường học ban hành tháng 3 năm 1947 quy định việc đi học của trẻ em khuyết tật là nghĩa vụ. Theo đó trẻ em khuyết tật sẽ vào học tại các trường phổ thông hoặc các trường dành cho học sinh khiếm thính, khiếm thị, trường dành cho học sinh khuyết tật.

Trường khiếm thị, khiếm thính đã được xây dựng khá nhiều ngay từ trước chiến tranh (tháng 8 năm 1923, theo quy định của ***Sắc luật về trường khiếm thị và trường dành cho học sinh câm điếc***, các đô, đạo, phủ, tỉnh có nghĩa vụ phải xây dựng các ngôi trường này). Từ năm 1947, việc đi học được nghĩa vụ hóa, các trường dành cho học sinh khuyết tật do chưa có sự chuẩn bị đầy đủ về cơ sở, thiết bị nên thời gian thực thi nghĩa vụ hóa việc nhập học được kéo dài thêm.

Về sau, cả nhà nước và các phủ, tỉnh đã xúc tiến chuẩn bị các điều kiện hướng đến nghĩa vụ hóa. Ở cấp độ quốc gia, tháng 6 năm 1956, ***Luật xây dựng trường học dành cho trẻ em khuyết tật*** ra đời, theo đó kinh phí xây dựng trường sở, chi phí trả lương cho giáo viên, chi phí mua sắm dụng cụ, tài liệu giảng dạy sẽ do nhà nước gánh vác hoàn toàn hoặc hỗ trợ một phần. Bên cạnh đó, vào năm 1962, nhà nước thực hiện chính sách đặt các trường dành cho trẻ em khuyết tật ở các phủ, tỉnh theo kế hoạch. Năm 1972 đưa ra kế hoạch tăng cường mở rộng giáo dục đặc biệt, gấp rút xây dựng các trường dành cho trẻ em khuyết tật. Và cứ thế đến tháng 5 năm 1977, trên toàn quốc đã xây dựng 244 trường dành cho trẻ em thiểu năng trí tuệ, 132 trường dành cho trẻ em khuyết tật thân thể, 76 trường dành cho trẻ em có thể trạng yếu.

Song hành với những việc làm trên, năm 1962 chính phủ đã đưa thêm một điều khoản mới về "*Mức độ khuyết tật thể chất và tinh thần*" vào ***Luật hướng dẫn thi hành Luật giáo dục trường học***, xác lập "*tiêu chuẩn*" của những trẻ em bị bệnh, có thể chất, tinh thần yếu, những trẻ em bị mù, điếc - đối tượng vào học tại các trường dành cho học sinh khuyết tật. Đồng thời, Vụ trưởng Vụ giáo dục tiểu học - trung

học cũng ra thông đạt chỉ ra những nguyên tắc phân chia học sinh vào các trường ví dụ như những trẻ em khiếm thính sẽ vào học trường khiếm thính, trẻ em khiếm thị sẽ vào học các trường khiếm thị... Đương thời, việc coi các trường khiếm thị là nơi dành cho những người mù bao gồm cả những người bị khiếm thị ở mức độ nặng, các trường khiếm thính dành cho những người điếc và những người khiếm thính nặng, trường dành cho học sinh khuyết tật dành cho những trẻ em có thể trạng tinh thần yếu, khuyết tật thân thể, thiểu năng trí tuệ là xu hướng chung, cho nên lối tư duy chỉ đạo trẻ em nhập học căn cứ vào khuyết tật để phân theo trường được coi là chuyện đương nhiên. Đồng thời, ở các trường phổ thông, các lớp học đặc biệt dành cho những trẻ em có khuyết tật nhẹ cũng được thành lập và hoạt động học tập được tiến hành sao cho phù hợp với khuyết tật của học sinh. Bên cạnh đó, về mặt phúc lợi, năm 1957 theo ***Luật phúc lợi trẻ em sửa đổi***, các cơ sở tiếp nhận trẻ em thiểu năng trí tuệ được thiết lập và đến tháng 4 năm 1958, ***Luật sức khỏe trường học*** ra đời, theo đó việc khám sức khỏe trước khi nhập học trở thành nghĩa vụ. Tháng 4 năm 1960, ***Luật phúc lợi dành cho những người thiểu năng trí tuệ*** được xác lập.

Tuy nhiên, từ cuối thập niên 60 trở đi thì tư duy "*Nomalization*" trở nên phổ biến. Lối tư duy không phân biệt giữa người bình thường và người khuyết tật trở nên được chú ý và giáo dục dành cho học sinh khuyết tật cũng được tiến hành theo xu hướng sắp xếp, tổ chức lại mối quan hệ xã hội giữa những người bình thường và người khuyết tật hơn là duy trì chức năng của người khuyết tật. Đặc biệt từ thập niên 70 trở đi, giáo dục trẻ em khuyết tật trên phạm vi thế giới đã chuyển đổi nguyên lí từ chủ nghĩa phân li sang chủ nghĩa thống hợp, từ cách li sang cùng chung sống (Nomalization). Vì thế điều 71 của ***Luật giáo dục trường học:*** "*Các trường khiếm thị, khiếm thính và trường dành cho trẻ em khuyết tật phân chia thành các trường mầm non, tiểu học, trung học cơ sở, trung học, tiến hành giáo dục đối với người mù (bao gồm cả người khiếm thị nặng), người điếc (bao gồm cả người khiếm thính nặng) và những người thiểu năng trí tuệ, người khuyết tật thân thể, những người có thể trạng yếu và có mục đích giáo dục những tri thức, kĩ năng cần thiết để bù đắp cho những thiếu hụt nói trên*" đã dần trở thành vấn đề cần xem xét lại.

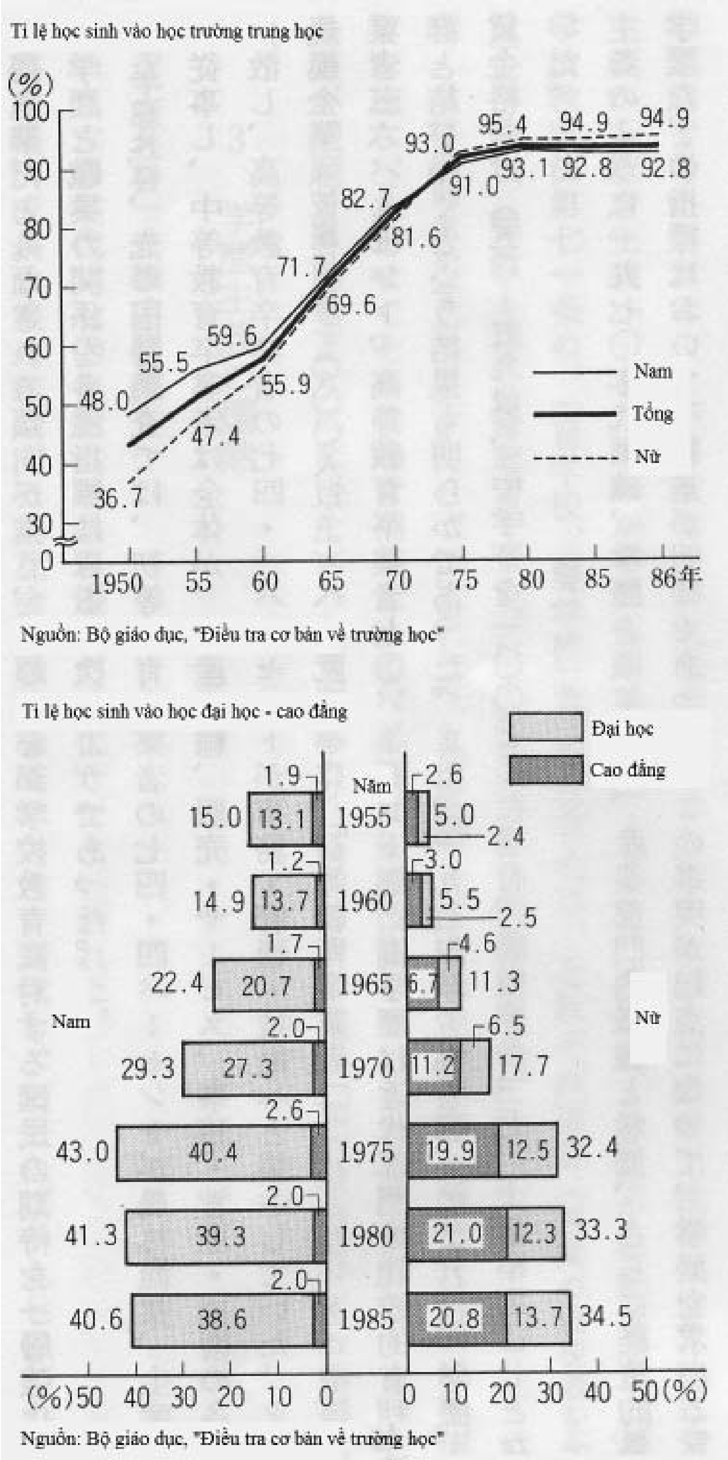
3. Sự trưởng thành của chủ nghĩa bằng cấp

Sự định hình ý thức “xã hội bằng cấp”

Thập niên 60, 70 được coi như là “*thời đại bùng phát giáo dục*”.

Kết quả của chính sách phát triển kinh tế tốc độ cao đã làm cho cơ cấu ngành nghề của xã hội Nhật Bản biến đổi lớn. Ví dụ, theo điều tra của Văn phòng Thủ tướng, tiến hành năm 1970, số người lao động trong lĩnh vực truyền thống như nông nghiệp, lâm nghiệp và ngư nghiệp chiếm 19,3% trong tổng số lao động, số người lao động trong ngành công nghiệp thứ hai là sản xuất và vận tải chiếm 36,5%, số lao động trong ngành kinh doanh, dịch vụ là 19,7%, số người làm việc trong các lĩnh vực như văn phòng, quản lí, kĩ thuật là 24,4%, tính chung những người làm việc trong ngành công nghiệp thứ 3 là 44.1%.

Trong ngành công nghiệp thứ 2 và thứ 3, khác với ngành công nghiệp thứ nhất, các tri thức và kĩ thuật ở đây phần lớn có được qua học tập ở trường lớp, do đó cùng với sự mở rộng của lĩnh vực này sự tín nhiệm của quốc dân đối với trường học đã trở thành thứ gần như là bất biến. Đặc biệt ở Nhật Bản giới hạn tư cách nghề nghiệp căn cứ vào bằng cấp là khá mạnh vì thế mà xu hướng coi quá trình, nội dung giáo dục trường học mà cá nhân tiếp nhận cũng chính là tri thức, kĩ năng của cá nhân đó rất phổ biến và điều này đã làm cho sự kì vọng của quốc dân đối với giáo dục trường học ngày một lớn.



(Dẫn theo "Đại bách khoa trẻ em hiện đại")

Ta hãy thử xem xét mối quan hệ giữa bằng cấp với nghề nghiệp qua một số chỉ số sau.

Ví dụ trong cuộc điều tra toàn quốc đã đề cập ở trên, 74,4% số người tốt nghiệp tiểu học làm việc trong lĩnh vực nông - lâm - ngư nghiệp và vận tải, sản xuất, những người tốt nghiệp giáo dục trung học hầu như phân tán vào các lĩnh vực sản xuất, vận tải, kinh doanh, dịch vụ, quản lí, văn phòng, kĩ thuật, 74,1% những người tốt nghiệp đại học, cao đẳng tập

trung trong các lĩnh vực văn phòng, quản lí, kĩ thuật. Bên cạnh đó, trong tổng số những người làm việc ở những xí nghiệp có quy mô lớn (có trên 1.000 người) thì người tốt nghiệp tiểu học chiếm 22%, người có trình độ giáo dục trung học chiếm 36%, người có trình độ đại học, cao đẳng chiếm 70%. Điều đó cho thấy bằng cấp cao có mối quan hệ như thế nào với các xí nghiệp hứa hẹn nhiều lợi ích trong các lĩnh vực hiện đại. Thêm nữa, theo điều tra của Bộ Lao động vào năm 1974, sự cách biệt về thu nhập theo bằng cấp (trong nhóm 50-54 tuổi) như sau: nếu coi người tốt nghiệp trung học cơ sở có thu nhập là 100 thì thu nhập của người tốt nghiệp trung học là 137 và người tốt nghiệp đại học sẽ có thu nhập là 207.

Và như vậy vào những năm 1970, trong những chỉ số về bằng cấp và sự lựa chọn nghề nghiệp, sự cách biệt về chủng loại nghề nghiệp bên trong từng ngành công nghiệp và sự đãi ngộ kinh tế với bằng cấp đã hiện rõ. Sự thực này đã trở thành nguồn gốc làm cho ý thức tìm kiếm bằng cấp phân hóa theo chiều ngang. Ví dụ, ở trường trung học thì học theo chế độ chính quy toàn thời gian hay học từ xa theo tín chỉ, ngay trong học chính quy toàn thời gian thì học khoa phổ thông hay khoa nghề nghiệp, trong khoa nghề nghiệp thì nên học nông nghiệp, công nghiệp hay thương nghiệp đã trở thành vấn đề đáng quan tâm và nhái theo chế độ phân chia địa vị xã hội thời trung đại, cụm từ "*phổ- công-thương-nông*" đã ra đời[(7)]. Ở trường đại học cũng vậy, thời kì này, 63% các xí nghiệp lớn có quy mô trên 5.000 lao động trong chính sách nhân sự đã áp dụng chế độ chỉ tuyển những sinh viên tốt nghiệp ở một số trường đại học và một số khoa nhất định, đồng thời trong thăng thưởng nội bộ cũng cân nhắc đến bằng cấp (Điều tra tuyển nhân sự năm 1975). Và cứ thế, trật tự phân hóa các trường, các khoa theo tiêu chuẩn quốc lập hay tư thục, nếu là quốc lập thì là cựu Đại học Đế quốc hay Đại học địa phương, nếu là trường tư thục thì nổi tiếng hay không nổi tiếng đã ngấm ngầm hoặc công nhiên lưu hành trong ý thức quốc dân và đi cùng nó là sự dâng cao bất thường của ý thức quốc dân đối với trật tự thuê mướn lao động. Tương ứng với công tác nhân sự trong trật tự thuê mướn kiểu Nhật bao gồm tuyển dụng hàng loạt vào đầu năm, tăng lương theo thâm niên làm việc, tuyển dụng suốt đời, chế độ tiền lương gia đình, hình ảnh trường học của quốc dân từ thập niên 70 đến thập niên 80 đã được định hình như thế và không hề biến đổi.

Đa dạng hóa giáo dục trong các trường trung học

Trong quá trình xác lập ý thức "*xã hội bằng cấp*", tỉ lệ vào học các

trường trung học tăng cao đột ngột. Ở thời điểm hệ thống trường trung học mới ra đời, tỉ lệ này là khoảng 40%, nhưng đến năm 1961 đã là 60% và cuối thập niên 60, phong trào tất cả học sinh đều vào học trung học đã được triển khai. Và cứ thế, trong thập niên 60, công cuộc cải cách giáo dục trung học đã trở thành tiêu điểm. Bản báo cáo của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương mang tên ***Về xây dựng, mở rộng giáo dục trung học*** (10/1966) đã đưa ra các đề án linh hoạt hóa giáo dục tương ứng với năng lực và thực tiễn, tăng cường quan sát, chỉ đạo đối với học sinh trung học cơ sở, đa dạng hóa giáo dục trung học và cải cách chế độ thi đầu vào đại học, gợi ý mở rộng giáo dục trung học đáp ứng yêu cầu của công nghiệp, thương nghiệp. Về sau, Bộ Giáo dục cũng tích cực tiến hành đa dạng hóa các trường trung học. Năm 1970, toàn quốc có 251 trường trung học có khoa nghề nghiệp ra đời.

Ví dụ như ở tỉnh Toyama, do có sự liên quan đến kế hoạch công nghiệp, phương châm phân chia 30% trường trung học phổ thông, 70% trường trung học có khoa nghề nghiệp đã được thực hiện, bằng thể chế này (thể chế 3-7) tỉnh đã được khen ngợi như là tỉnh tiên tiến trong cải cách giáo dục. Trên phạm vi tỉnh, các khoa nghề nghiệp xuất phát từ quan điểm chủ nghĩa năng lực đã phân chia thành 39 trường với 43 khoa như kế toán, kinh doanh, văn phòng, thiết kế thương mại, thương mại, thương nghiệp gia đình, khoa học gia đình, y tá vệ sinh, cơ giới, công nghiệp kim loại, xây dựng, kĩ thuật nông nghiệp, đời sống, chăn nuôi gia súc, kĩ thuật nông lâm, làm vườn. Về học khu, vào thập niên 60, tính cả các khoa phổ thông thì toàn tỉnh gần như đã chuyển sang thành 1 học khu đại học.

Xu hướng chung cho dù có thể không đạt tới mức cực đoan như tỉnh Toyama nhưng cũng đã xuất hiện trên toàn quốc. Tuy nhiên, chính sách đa dạng hóa nhằm đáp lại yêu cầu của công nghiệp đã xung đột với trật tự cảm tính trong chủ nghĩa bằng cấp theo chiều ngang của quốc dân và nó đã được tiếp nhận với những mâu thuẫn còn chứa đựng nguyên vẹn bên trong.

Trong quá trình quốc dân hóa giáo dục trung học, ***Bản hướng dẫn giảng dạy*** công bố tháng 10 năm 1970 đã khuyến khích đa dạng hóa nội dung giáo dục và thể hiện phương châm: "*biên soạn linh hoạt khóa trình giáo dục*". Ví dụ, 17 môn học truyền thống với số đơn vị học trình bắt buộc là 68-74 đã chuyển sang rút ngắn xuống còn 11, 12 môn với 47 đơn vị học trình. Phần cắt giảm được chuyển sang thành các môn tự chọn hay hoạt động ngoại khóa. Bên cạnh đó, một số môn mới như "*Số học đại cương*", "*Khoa học cơ sở*", "*Tiếng Anh sơ cấp*" cũng được thiết lập. Đa dạng hóa vừa mang tính chất như là chính sách xúc tiến chủ

nghĩa năng lực trong giáo dục trung học, vừa mang tính hiện thực khi ứng phó với quá trình quốc dân hóa giáo dục trung học và sự đa dạng của học sinh.

Đại học và quản lí đại học

Nhu cầu về giáo dục của quốc dân đã làm cho tỉ lệ học sinh vào học đại học tăng lên nhanh chóng. Do độ tuổi vào học đại học của thế hệ "*baby boom*"[(8)] chồng lên nhau nên biện pháp đối phó với sự tăng lên đột ngột của lượng sinh viên đại học đã trở thành vấn đề chính sách quan trọng từ nửa cuối thập niên 60 đến thập niên 70. Bộ Giáo dục đã mở rộng chỉ tiêu sinh viên trong các trường quốc lập, đặc biệt, lập kế hoạch mở rộng đại học địa phương, gia tăng số lượng sinh viên ở các khoa khoa học kĩ thuật và khoa học xã hội. Bên cạnh đó, Bộ mở rộng phát hành trái phiếu đối với các trường quốc lập và tăng cường hỗ trợ tài chính cho các trường đại học tư thục nhằm đáp ứng nguyện vọng của người học.

Tuy nhiên, trên thực tế, đối sách này đã dẫn đến sự phân chia làm hai hướng: mở rộng các khoa khoa học kĩ thuật ở trường đại học quốc lập và mở rộng các khoa khoa học xã hội, nhân văn ở các trường đại học tư thục. Phần lớn những học sinh có nguyện vọng học đại học đã vào học các trường tư, dẫn đến kết quả là các trường tư vốn trước đó vào thập niên 60 đã tiếp nhận 70% số học sinh phải chịu gánh nặng. Diện tích mặt bằng trung bình dành cho một học sinh ở trường quốc lập là 10m², trường tư là 2,6m²; số học sinh tương ứng với một giáo viên ở trường quốc lập là 5 trong khi ở trường tư là 12 người; kinh phí dành cho một sinh viên ở trường quốc lập là trên 330.000 Yên, còn ở trường tư con số này là 145.000 Yên, tức là chưa bằng một nửa trường quốc lập (***Giáo dục bậc cao của nước ta***, 1964).

Trong tình hình đó vai trò của đại học cũng thay đổi. Trái ngược với truyền thống tự do học thuật, tự trị đại học vốn đã duy trì môi trường và không gian nghiên cứu đặc quyền được giới hạn một cách thực chất và đảm bảo chức năng đào tạo nên tầng lớp "*ưu tú*" của xã hội quốc gia, giờ đây, đại chúng hóa đại học đã làm cho trường đại học có vị trí như là cơ sở giáo dục bậc cao hơn là trường đại học theo định nghĩa trước đây. Tháng 6 năm 1962, sau khi tiếp nhận bản báo cáo ***Về quản lí, điều hành trường đại học*** của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Araki Masuo đã chủ trương đưa ra hội đồng ***Dự luật quản lí đại học*** với nội dung phân li chức năng giáo dục, nghiên cứu và chức năng quản lí, điều hành của đại học.

Đại học trong thập niên 60 đã chất chồng mâu thuẫn giữa chủ nghĩa "*ưu tú*" với đại chúng hóa như trên và cuối cùng đã dẫn đến "*vấn đề đại học*". Sau năm 1965 trở đi, những vụ bê bối phát sinh từ việc tăng học phí lặp đi lặp lại nhiều lần, sự thiếu minh bạch trong quản lí các trường đại học tư, cơn sốt vào học các trường đại học nguội đi và các vấn đề khác xoay quanh việc môi trường giáo dục ngày càng xấu đi, việc đổi mới các cơ sở, thiết bị đã già cỗi của các trường đại học công lập, vấn đề kí túc xá sinh viên, vấn đề di chuyển, sắp xếp lại các trường đại học đã trở thành những vấn đề thu hút sự quan tâm của dư luận. Và cuối thập niên 60 tại các trường đại học, những vấn đề này đã được thổi bùng thành ngọn lửa.

Bằng việc đưa ra ***Luật ứng phó tạm thời đối với công tác điều hành các trường đại học,*** Chính phủ đã tăng cường quyền hạn của Bộ trưởng Bộ Giáo dục đối với việc quản lí điều hành các trường đại học. Bên cạnh đó, nhân dịp Trường Đại học Giáo dục Tokyo chuyển về Tsukuba, Bộ đã tích cực xúc tiến đại học theo ý tưởng mới (tách biệt hoàn toàn chức năng quản lí, điều hành của trường đại học với chức năng nghiên cứu và giáo dục, tăng cường quyền hạn của hiệu trưởng, hiệu phó - những người nắm trong tay cả hai chức năng đó). Thêm nữa, bằng sự bố trí có kế hoạch các cơ sở giáo dục bậc cao trên toàn quốc, các trường đại học đã đồng loạt thay đổi trở thành cơ sở giáo dục bậc cao hoạt động dưới sự kiểm soát của Bộ Giáo dục.

"Đi học thêm"

Kết quả của việc tỉ lệ vào học các trường đại học, các cơ sở giáo dục bậc cao tăng cao và sự quan tâm lớn tới bằng cấp trong bối cảnh chính sách giáo dục theo chủ nghĩa năng lực được triển khai đã khiến cho thứ gọi là giáo dục "*vì thi cử*" trở thành cảnh thường ngày ở các trường học. Cuộc điều tra về kinh doanh thi thử và học thêm do Bộ Giáo dục tiến thành vào năm 1976 (năm Showa thứ 51), 1977 (năm Showa thứ 52) đã làm rõ một thực tế là hơn 80 tổ chức kinh doanh thi thử trên toàn quốc đã tiến hành các kì thi thử trong thời gian dành cho giảng dạy ở các trường trên hơn 60% các đô, đạo, phủ, tỉnh. Đối với các học sinh trung học cơ sở năm thứ 3 thì trong một năm phải thi thử từ 6 đến 10 lần. Hầu hết ở các đô, đạo, phủ, tỉnh, các tổ chức kinh doanh thi cử này đã đưa ra chỉ số chênh lệch điểm số của học sinh đạt được so với điểm trung bình chung và các trường học đã sử dụng chúng như là thông tin phục vụ việc thi đầu vào và phía hành chính cũng mặc nhiên công nhận điều này (Viện Nghiên cứu giáo dục tổng hợp Nhật Bản, ***Niên giám tư liệu trẻ em***

Nhật Bản).

Cũng trong cuộc điều tra về học thêm này (1977), số học sinh tiểu học đi học thêm tại các Juku[(9)] là 12% (khoảng 130 vạn người), số học sinh trung học cơ sở là 38% (khoảng 180 vạn), tính chung là khoảng 310 vạn người. Số ngày đi học ở Juku của học sinh tiểu học và trung học cơ sở trung bình khoảng hai lần/tuần, chi phí học thêm mỗi tháng của một học sinh khoảng trên 5.000 Yên, doanh thu hàng năm của toàn bộ các Juku là 200 tỉ Yên, thêm nữa, 17,2% giáo viên của các Juku là giáo viên đang làm việc tại các trường tiểu học, trung học cơ sở. Bên cạnh đó, các Juku được thành lập trong năm năm từ năm 1971 đến 1975 đã chiếm trên 35% trong tổng số các Juku. Sự bùng nổ các Juku ở nửa đầu thập niên 70 là điều rõ ràng (tỉ lệ đi học thêm tại các Juku như sau: tại cuộc điều tra của Bộ Giáo dục năm 1974, học sinh tiểu học: 24%, học sinh trung học cơ sở: 60%, tính chung là 500 vạn người; về số ngày học tại các Juku trong một tuần thì học sinh tiểu học là 2,2 ngày, học sinh trung học cơ sở là 2,7 ngày; chi phí hàng tháng cho học thêm là 13.500 Yên, doanh thu của toàn bộ các Juku là 900 tỉ Yên).

Tình trạng này đã chia cắt thời gian sinh hoạt của học sinh và đương nhiên đã tước đoạt thời gian học sinh vui chơi cùng nhau, thời gian tiếp xúc với xã hội, thời gian tiếp xúc với thiên nhiên. Và trong bối cảnh như thế ở thập niên 70, trẻ em đã vừa phải để ý đến đồng hồ vừa phân phối thời gian sao cho hợp lí để tạo ra thế giới của riêng mình. Những bi hài kịch như sự đi đi về về từ Juku, việc "*thời gian học tập*" ở các Juku trở thành quãng thời gian thư giãn duy nhất thoát khỏi tầm mắt cha mẹ đã ra đời.

Khung cảnh thường ngày ở các Juku là một giáo viên và một nhóm học sinh, có bảng đen hoặc bảng trắng, trên bàn đặt sách giáo khoa, vở, tài liệu in ấn và ở đó sẽ diễn ra các hoạt động học tập hay thi cử. Học sinh liên miên với các kì thi như bài kiểm tra, thi trong trường Juku, thi thử, thi chéo giữa các trường với nhau, thi cuối kì... Học sinh ở trường hay đều ở Juku, khi chuẩn bị bài hay lúc làm bài tập ở nhà đều dồn hết tâm sức vào việc nâng cao tốc độ và dung lượng thu nhận, duy trì và trả lại những kiến thức đã học trong trường.

Sự thay đổi của gia đình sau những năm 1960 thật là khủng khiếp. Vào năm 1970 (năm Showa thứ 45) số hộ gia đình hạt nhân[1] và hộ gia đình độc thân chiếm tới 75%, gia đình bao gồm cha mẹ và con cái chiếm 52%. Tiếp đó vào năm 1980, gia đình hạt nhân đã vượt qua 63% và nếu tính cả hộ gia đình độc thân thì đã đạt đến con số 79%. Số nhân khẩu trung bình tương ứng với một hộ năm 1955 là 4,97 người nhưng đến năm 1990, con số này giảm xuống còn 3,04 người, về sau chạm đến mức 3 người. Số trẻ em trung bình trong một hộ cũng giảm xuống còn 2 trẻ em và xu hướng dân số co lại được thể hiện rất rõ. Tỉ lệ sinh cũng tương tự, năm 1990 tỉ lệ này là 1,57, đến năm 1997 giảm xuống còn 1,39.

Trong hoàn cảnh như trên, những chức năng của kiểu gia đình truyền thống (ba thế hệ cùng chung sống) như chức năng sinh sản, chức năng bảo vệ các thành viên gia đình, chức năng nuôi dưỡng, chức năng kinh tế sản xuất, chức năng giáo dục, chức năng văn hóa - tín ngưỡng, chức năng giải trí - tiêu thụ... đã lần lượt bị phân giải và ủy nhiệm cho xã hội. Ví dụ như ở gia đình của các nhân viên công ty - vốn điển hình cho gia đình hạt nhân ở các đô thị, ngay từ sớm chức năng kinh tế, sản xuất đã tách ra khỏi gia đình, chức năng bảo vệ, nuôi dưỡng thành viên phần lớn cũng được ủy thác cho cho hệ thống phúc lợi xã hội. Chức năng tín ngưỡng - văn hóa cũng vậy, sự duy trì văn hóa, tín ngưỡng vốn được quy tụ trong gia đình giờ chuyển sang phân giải thành thứ độc lập của từng cá nhân.

Chức năng giáo dục của gia đình cũng tương tự. Trước hết, do trong gia đình không tồn tại nhiều thế hệ cùng chung sống cho nên mô hình theo kiểu noi gương người đi trước đã biến mất, hơn nữa, do số lượng anh em giảm đi cho nên sự học tập lẫn nhau của các cá nhân trong mỗi gia đình cũng không thể hình thành. Trên thực tế thì ở phần lớn các trường hợp, cha mẹ gần như là không có ở nhà và tình trạng trẻ em không có một mô hình hình thành nhân cách ở trong gia đình trở

thành điều không hề hiếm. Trong bối cảnh như thế, phần lớn trẻ em hình thành nhân cách dưới ảnh hưởng của sách vở và phim ảnh.

Từ sau năm 1960, do quá trình phát triển đô thị cấp tốc và sự kiến thiết những khu phố mới, xã hội địa phương đã thay đổi thành không gian cư trú nhân tạo. Phần lớn quốc dân đã chuyển đến sống ở những không gian này. Ở những khu vực như thế này, sự làm việc tập thể, các sự kiện, các hoạt động của địa phương hay các giá trị chung mà xã hội địa phương vốn có phần lớn đã biến mất và giờ đây nó chẳng qua chỉ là một nơi "*tụ tập*" mang tính hành chính hay địa lí nhất định mà thôi.

Cho dù là không gian địa lí thì phần công cộng cũng đã bị tước bỏ và chuyển thành không gian tư. Ngay cả những không gian cộng cộng ít ỏi còn lại hầu hết cũng được gắn với một mục đích, chức năng riêng biệt nào đó, khu vực đất đai "*nhàn rỗi*" một cách tự nhiên chỉ còn lại vô cùng hạn chế. Điều này đối với đời sống ở địa phương của trẻ em là sự biến đổi vô cùng quan trọng. Trước hết, sự biến mất của không gian công cộng đồng nghĩa với việc mất đi nơi nghỉ ngơi và nơi vui chơi, thêm nữa, sự phát triển cơ giới hóa đã làm cho các con đường đơn giản chỉ còn là không gian lưu thông của xe ô tô và từ chỗ là nơi giao lưu, gặp gỡ của trẻ em, nó đã dồn đuổi trẻ em vào các gia đình và bị biến chất thành nơi nguy hiểm. Và cứ thế, từ thập niên 70 đến thập niên 80, bóng dáng trẻ em, ở các góc phố đã biến mất. Do số lượng trẻ em ít chuyện ở nhà một mình đã trở thành thông lệ.

Môi trường gia đình và địa phương nói trên là kết quả tất yếu của qúa trình hiện đại hóa Nhật Bản, đặc biệt là sự phát triển kinh tế, xã hội sau chiến tranh, đồng thời cũng là "*kết quả*" của nền giáo dục đã thúc đẩy công nghiệp hóa và cá nhân hóa. Môi trường mới này tuy mang tính tất yếu, nhưng đối với trẻ em thì đấy là sự ra đời của một môi trường đầy rắc rối.

Các vấn đề về trẻ em được chỉ ra lần đầu tiên vào cuối thập niên 70.

Trước đó, trong nửa cuối thập niên 60, sự suy giảm thể lực, sút kém năng lực vận động và thiếu nhanh nhẹn, thiếu tập trung của trẻ em đã từng được tranh luận nhưng bước vào thập niên 70, điều này đã được chỉ ra một cách rất rõ ràng như là một sự "bất thường".

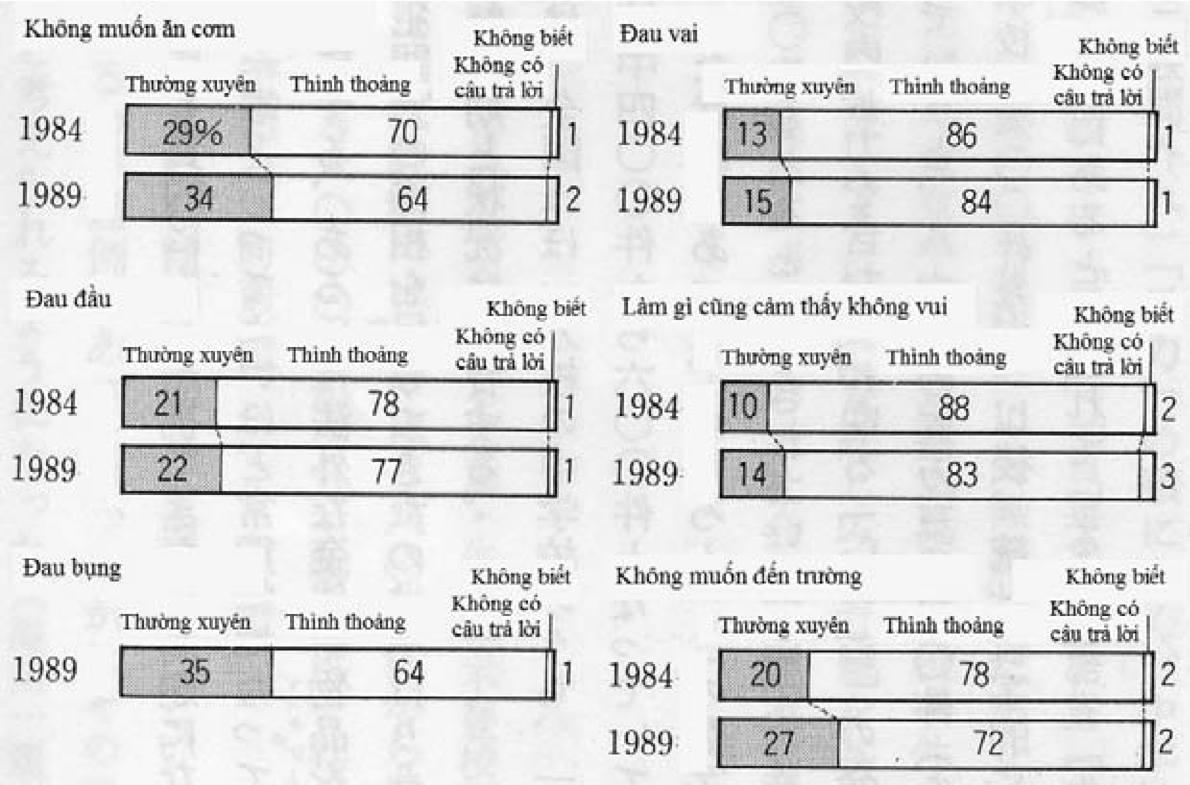
Ví dụ, trong vòng hơn 10 năm từ năm 1978 tới năm 1990, sự thay đổi "*bất thường*" của cơ thể trẻ em được thể hiện qua "*Hồ sơ về sự bất thường của cơ thể 3*" dưới đây.

Hồ sơ sự bất thường của cơ thể 3 (đơn vị: %)

		Năm 1978	Năm 1990
Trẻ em ở nhà trẻ	Hay bị ngã Quá hiếu động Nhiệt độ cơ thể thấp	0,1 0,1 0,1	19,7 19,2 19,2
Học sinh tiểu học	Đau lưng Nhiệt độ cơ thể thấp Bệnh Osgood-Schalatter *	1,0 3,0 3,0	16,9 46,9 24,9
Học sinh trung học cơ sở	Nhiệt độ cơ thể thấp Giọng nói bất thường Hoa mắt	4,0 5,0 11,0	71,7 31,3 48,7
Học sinh trung học	Bệnh tiểu dường Nhiệt độ cơ thể thấp Giọng nói bất thường	1,0 7,0 2,0	9,9 60,8 15,0

* Đau ở các chi, khớp xương của trẻ ở thời kì trưởng thành và không rõ nguyên nhân (**Niên giám giáo dục trẻ em Nhật Bản,** 1992).

Bên cạnh đó, vào thập niên 80, các cuộc điều tra cũng làm rõ sự bất thường xung quanh ý thức đời sống của trẻ em. Giống như trong bảng số liệu dưới đây, cuộc sống hàng ngày của trẻ em không thể nói là sinh động và trẻ trung được.



Ý thức và cuộc sống của học sinh tiểu học

(Đối tượng: Học sinh tiểu học từ lớp 4 đến lớp 6 trên toàn quốc)

Sự gia tăng của tình trạng mất cân bằng của cơ thể, bệnh tật trong cơ quan nội tạng, và những chứng bệnh về tinh thần đã được thể hiện rất

rõ ràng. Đương nhiên, có rất nhiều nguyên nhân, việc rút ra kết luận nguyên nhân nào đã dẫn đến kết quả nào gần như là điều không thể. Tuy nhiên trong thời gian này, cấu trúc của công nghiệp thay đổi lớn, cách thức tổ chức xã hội cũng biến đổi, môi trường của trẻ em bao gồm cả các mối quan hệ con người với con người trong gia đình và xã hội địa phương đã thay đổi nhiều và những điều này không phải lúc nào cũng có tác động tích cực đến sự trưởng thành của trẻ em. Một trong số những nguyên nhân chủ yếu có thể thấy rõ đó là giáo dục theo chủ nghĩa năng lực là nguồn gốc tạo ra sự căng thẳng của trẻ em (Bộ Giáo dục, ***Chính sách văn hóa giáo dục của nước ta***, tài liệu xuất bản hàng năm).

Vấn đề bạo lực học đường từ sau những năm 1960 cả về lượng và chất đã trở thành vấn đề không thể làm ngơ. Trước đó, từ thập niên 60, bạo lực học đường đã trở thành chuyện thường ngày, có thể nói như là một bộ phận của văn hóa trường học. Tuy nhiên, chuyện cả nhóm biến một cá nhân làm trò cười trong một thời gian dài hay cưỡng đoạt tiền bạc, vật dụng bất hợp pháp, những "*tội ác*" học đường mô phỏng thế giới của người lớn chỉ xuất hiện từ sau thập niên 80 trở đi, thời kì tình trạng ốm yếu cả về thể chất và tinh thần của trẻ em cũng trở nên đáng chú ý tương ứng với tình hình trên.

Trong thập niên 80, số vụ bạo lực học đường phát sinh đã ở mức trầm trọng. Ở gần 1 vạn trường trung học, cơ sở trên toàn quốc có khoảng từ 100 - 130 vụ. Đối với trường trung học, trong số 5.000 trường đã phát sinh từ 400 đến 600 vụ và trong một năm có đến trên 2.000 học sinh trung học cơ sở, trung học bị bắt giữ. Đương nhiên, các con số trên chẳng qua cũng chỉ là con số bề nổi. Trên thực tế, người ta suy đoán nó có thể gấp 10, 20 lần các con số này (Shimizu Kazuhiko, Akao Katsumi và các tác giả khác, ***Cơ sở dữ liệu giáo dục***, bản in năm 1995-1996). Về bắt nạt học đường (bao gồm bạo lực học đường) thì chỉ tính riêng số vụ được xử lí với tư cách là "*bắt nạt*" năm 1996 là 53.000 vụ (trong đó 26.000 vụ ở trường tiểu học, 24.000 vụ ở trường trung học cơ sở, 2.600 vụ ở trường trung học). Về sau, theo số liệu thống kê thì số vụ có xu hướng giảm đi nhưng thực tế thì nó tăng lên và đi vào con đường ngầm (Bộ Giáo dục, ***Về hiện trạng một số vấn đề chỉ đạo học sinh và chính sách của Bộ Giáo dục***, 12/1994).

"*Bắt nạt*" ở trường tiểu học xếp theo thứ tự giảm dần là "*giễu cợt-chòng ghẹo*", "*không cho chơi cùng*", "*bạo lực*", ở Trung học cơ sở là

"*bạo lực*", "*chế giễu - chòng ghẹo*", "*doạ nạt bằng lời nói*", ở trường Trung học là "*bạo lực*", "*đe dọa bằng lời nói*", "*chế giễu - chòng ghẹo*". Bên cạnh đó, "*giấu đồ đạc*", "*tẩy chay tập thể*", "*tống tiền*"... luôn xảy ra hàng ngày. Những vụ án như vụ xảy ra tại Trường trung học cơ sở Fujimi, quận Nakano, Tokyo vào tháng 2 năm 1986, vụ xảy ra tại Trường trung học cơ sở Higashibu thuộc thành phố Nishio, tỉnh Aichi (11/1994) đã khiến cho rất nhiều người buồn bã và kinh ngạc. Những chi tiết của vụ án càng được làm sáng tỏ thì các vấn đề xã hội bao hàm trong đó và đang lan rộng lại càng hiện rõ.

Vấn đề bỏ học (Bộ Giáo dục định nghĩa *học sinh bỏ học* là những học sinh không đến trường trên 30 ngày trong một năm với lí do "*ghét trường học*") cũng trở thành vấn đề xã hội lớn. Theo số liệu thống kê thì hiện tượng này tăng lên đều đặn từ thập niên 80. Năm 1991, số học sinh bỏ học ở tiểu học khoảng 3.600 người, ở trung học cơ sở là 16.000, người nhưng đến năm 1993 con số này lần lượt đã tăng lên thành 11.500 người và 49.000 người và hiện tại đang tăng lên nhanh chóng (theo tài liệu đã dẫn trước đó).

Vào nửa đầu thập niên 80, người ta cho rằng bỏ học có nguồn gốc từ những khiếm khuyết về sức khỏe của học sinh hoặc là do sự yếu đuối về tinh thần. Lối tư duy cho rằng bỏ học ở trẻ em hầu hết thuộc về vấn đề cá nhân cũng rất phổ biến, tuy nhiên về sau dần dần nó được coi như là một bộ phận của hiện tượng sinh ra từ văn hóa và xã hội vây quanh trẻ em (Takikawa Kazuhiro, ***Trẻ em trong gia đình, trẻ em trong trường học***).

Tất nhiên, những vấn đề mang tính cá nhân mà học sinh phải đối mặt như bắt nạt, đánh cãi nhau hay thành tích học tập sa sút, mất hứng thú với việc học tập ở trường là những cái cớ cho sự bỏ học. Tuy nhiên, chính sự biến đổi môi trường xung quanh học sinh, bên cạnh đó là việc vận hành trường học theo nguyên lí năng lực chủ nghĩa đã khiến trường học trở thành nơi đầy áp lực và đem lại sự căng thẳng cho trẻ em. Vượt qua được rào chắn này và có thể đạt tới thành công, nhìn từ bản chất của nguyên lí cạnh tranh thì có khoảng 4-5% trong số thế hệ cùng tuổi, nếu lấy rộng ra thì cũng chỉ khoảng 10%. Vì thế, ở nền giáo dục trường học theo nguyên lí này có tới 90-95% số trẻ em phải chịu sự phá hủy tinh thần dưới rất nhiều hình thức (trước đó, trong bản báo cáo của Hội đồng thẩm định kinh tế năm 1963 mang tên *Vấn đề và biện pháp phát triển năng lực con người trong phát triển kinh tế* đã đưa ra ước tính có

khoảng 3% dân số cùng độ tuổi sẽ trở thành "*thành viên*". Số còn lại - tương ứng với hơn 90% số trẻ em, học sinh sẽ sống với những giá trị như thế nào và tự khẳng định bản thân với bản sắc nào đã không trở thành mối quan tâm cả trong chính sách giáo dục và ý thức quốc dân.)

Trong gia đình, tập thể số một mà trẻ em là thành viên cũng vậy, trẻ em hầu như đều bị cưỡng ép bởi cuộc sống gần như là sự mô phỏng theo cuộc sống trường học. Phần đông các bậc cha mẹ đều triệt để tán thành nguyên lí cá nhân chủ nghĩa, vì thế không hề muốn quan tâm sát sao đến sự hình thành tinh thần của trẻ em mà chỉ dồn đuổi trẻ em vào cuộc cạnh tranh điểm số một cách chộp giật. Ở các gia đình, cảm xúc về thế giới hiện thực của trẻ em - hình thành chủ yếu nhờ vào tivi và tạp chí - đã trở nên "*trong suốt*" và thiếu đi động lực.

Bỏ học được tạo ra bởi môi trường xung quanh trẻ em và đối với trẻ em, nó trở thành một sự chọn lựa. Có thể hiểu đó như là một kết quả do quá trình công nghiệp hóa và cá nhân hóa đem lại.

Vào giữa thập niên 80, từ chỗ cho rằng trường học và hệ thống giáo dục đang mang trong mình nhiều bệnh tật, nhận thức xa hơn đã cho rằng, đó không chỉ đơn thuần là bệnh lí mà nó thể hiện tính tất yếu thuộc về cấu tạo hay nói cách khác, bản thân trường học và hệ thống giáo dục đang "*mệt mỏi một cách có hệ thống*". Trước tình hình đó, tháng 8 năm 1984 (năm Showa thứ 59), Thủ tướng Nakasone Yasuhiro đã thiết lập Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời trực thuộc nội các và quyết định tiến hành một cuộc cải cách giáo dục với quy mô lớn. Cuộc cải cách giáo dục ấy đã được triển khai từ nửa sau thập niên 80 và kéo dài cho đến tận ngày nay.

Sau khi thành lập, Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời đã đưa ra tất cả 4 bản báo cáo: ***Bản báo cáo lần thứ nhất*** (6/1985), ***Bản báo cáo lần thứ hai*** (4/1986), ***Bản báo cáo lần thứ ba*** (4/1987), ***Bản báo cáo lần thứ tư*** - bản báo cáo cuối cùng - (8/ 1987) và giải tán sau ba năm hoạt động. Từ thời điểm đó cho tới ngày nay, các cơ quan thẩm định trung ương như Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương, Hội

đồng thẩm định khóa trình giáo dục, Hội đồng thẩm định đại học, Hội đồng thẩm định giáo dục suốt đời cùng vô số các Hội đồng thẩm định, Ủy ban, Hội đồng điều tra phục vụ cải cách giáo dục được thiết lập ở cả trung ương, địa phương và các tổ chức dân sự đã đưa ra nhiều đề án cải cách giáo dục và tiến hành thực thi cải cách giáo dục.

Ở đây xin được đề cập đến vấn đề Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời đã có quan điểm như thế nào đối với cải cách giáo dục. Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời đánh giá rằng cải cách giáo dục từ sau Minh Trị Duy tân và cải cách giáo dục sau chiến tranh là cùng nằm trên một con đường và cho rằng, việc kéo dài sự phát triển của con đường đó là vấn đề giáo dục của ngày nay. Ví dụ như trong ***Bản báo cáo lần thứ nhất*** có viết như sau: "*Nước ta từ sau Minh Trị cho đến ngày nay coi việc nhanh chóng đuổi kịp các nước công nghiệp tiên tiến Âu - Mĩ là một trong những mục tiêu quốc gia và vai trò của giáo dục cũng được đòi hỏi mạnh mẽ nhằm thực hiện mục tiêu này. Chế độ, chính sách đứng trên tư duy này một mặt đã kết nối tính chăm chỉ của người Nhật, tính thuần nhất và bình đẳng của xã hội Nhật Bản và khi thực hiện mục tiêu quốc gia bắt kịp các nước công nghiệp tiên tiến Âu - Mĩ, nó đã đóng vai trò vô cùng quan trọng. Điều này cần phải được đánh giá cao.*

Mặt khác, nền giáo dục do chế độ, chính sách như vậy mang lại đã coi trọng tính hiệu quả trong việc xúc tiến nhanh việc du nhập, phổ cập chế độ, khoa học kĩ thuật tiến bộ của các nước công nghiệp Âu - Mĩ, nhìn một cách tổng thể ở nội dung và phương pháp, nó đã phải gánh lấy những thứ mang tính rập khuôn. Trong cải cách giáo dục sau chiến tranh cũng vậy, triết lí tôn trọng cá nhân và tự do được nhấn mạnh, tuy nhiên chưa đạt đến mức định hình chắc chắn trong mọi tình huống xã hội. Thêm nữa, cần phải chỉ ra rằng, giáo dục của nước ta trong những năm gần đây đang lạc hậu trước những biến đổi của thời đại và yêu cầu của xã hội" (Gyosei, ***Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời và Cải cách giáo dục**, tập 2*).

Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời khi viết "*giáo dục của nước ta từ Minh Trị đến ngày nay*" đã tóm tắt nguyên lí tổ chức của giáo dục hiện đại Nhật Bản và cho rằng nền giáo dục này "*lấy năng lực ghi nhớ làm trung tâm, nó ngăn cản sự mở rộng năng lực phê phán độc lập và năng lực tưởng tượng và tạo ra những con người cùng một khuôn không có cá tính*". Hội đồng cũng cho rằng "*hiện tượng được gọi là đổ nát trong giáo dục*", "*tình hình rất đáng quan tâm*" của giáo dục ngày nay là kết quả đến từ "*tính cứng nhắc và rập khuôn của hệ thống cũng như sự vận dụng hệ thống đó*". Thêm nữa, Hội đồng khẳng định cần

phải cải cách nền giáo dục có lịch sử 130 năm ấy bắt đầu từ những nguyên lí và đưa ra những từ khóa quan trọng như tự do hóa (tôn trọng cá nhân), đa dạng hóa, quốc tế hóa, thông tin hóa.

Để thực thi báo cáo của Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời, từ năm 1987 (năm Showa thứ 62), rất nhiều các Hội đồng thẩm định đã triển khai hoạt động nhằm cải cách giáo dục. Trong đó Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương chủ trương quan niệm tri thức nâng đỡ công nghiệp hóa vốn có trước đó, tức là quá trình hiện đại hóa kiểu Nhật "*đuổi kịp, vượt qua*" là cần thiết và cần phải thay đổi quan niệm tri thức tách khỏi kinh nghiệm, cuộc sống hàng ngày của trẻ em bằng việc dồn nén tri thức và nhập khẩu tri thức. Bên cạnh đó, cần phải sớm chuyển sang quan điểm rằng trường học là không gian nhân tạo bị cách li với tính thường nhật của cuộc sống và chức năng của trường học là truyền đạt những tri thức đã được đóng gói.

Qua nhiều bản báo cáo các loại, các bản tóm tắt, Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương cũng đề xướng và chủ trương cần phải chuyển đổi về cơ bản quan niệm cho rằng tri thức cần có sự kết nối với cuộc sống thường ngày của trẻ em hay thế giới kinh nghiệm để rồi trong quá trình giải quyết vấn đề tri thức đó sẽ mở rộng ra thế giới và mang tính phổ biến cũng như quan điểm cho rằng cần tạo ra hoạt động của trẻ em dựa trên mối liên hệ hữu cơ với không gian sinh hoạt gia đình, địa phương.

Hội đồng thẩm định khóa trình giáo dục cũng đề xướng cải cách giáo dục xuất phát từ lập trường "*tôn trọng cá nhân*". "*Tôn trọng cá nhân*" được giải thích là: "*trẻ em nắm bắt thiên nhiên và con người* (*xã hội) xung quanh bản thân mình, thông qua các hoạt động và trải nghiệm phong phú tương ứng với cuộc sống của trẻ em mà giáo dục nhận thức tự nhiên và xã hội, đồng thời trong quá trình tiến hành những hoạt động và trải nghiệm đó sẽ gieo trồng nền tảng nhận thức bản thân, trang bị cho trẻ em những thói quen, kĩ năng cần thiết cho cuộc sống hướng đến giáo dục nên những nền tảng tự lập*" (Hội đồng thẩm định khóa trình giáo dục, ***Tóm tắt giữa kì***, 10/1986). Để thực thi chủ trương trên, ***Bản hướng dẫn giảng dạy sửa đổi*** tháng 3 năm 1989 (tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông) đã coi trọng học tập theo hình thức giải quyết vấn đề nhằm giáo dục năng lực tư duy, năng lực sáng tạo, năng lực trực quan. Việc giáo dục "*lòng mong muốn tự học*", "*năng lực tự học*" đã trở thành vấn đề được coi trọng. Kết quả là ở các lớp bậc thấp tiểu học, môn "*Đời sống*" (về mặt hình thức nó là sự kết

hợp giữa môn xã hội và môn khoa học trước đó) với tư cách là môn giáo khoa mới ra đời, tri thức đưa vào các môn học được "*tinh tuyển*" và sự coi trọng "*cơ sở - cơ bản*" đã trở thành mục tiêu.

Bên cạnh đó, vào tháng 2 năm 1991, Hội đồng thẩm định đại học cũng đưa ra bản báo cáo về cải cách giáo dục đại học. Dựa trên bản báo cáo này, sự nới lỏng quy chế giáo dục đại học được xúc tiến, tiêu chuẩn thiết lập đại học trên trên các lĩnh vực như chương trình, tư cách giáo viên, cơ sở, thiết bị đã được "*đại cương hóa*". Về giáo dục xã hội, bản báo cáo của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương (4/1991) chủ trương khuyến khích hoạt động của các tổ chức giáo dục dân sự, sau khi cái khung hoạt động "*phi lợi nhuận*", một trong những nguyên tắc của giáo dục xã hội sau chiến tranh bị đổ vỡ, sự tự do hóa, nới lỏng quy chế đối với các tổ chức, cơ sở, công ty đã diễn ra mạnh mẽ.

Giáo dục "*tôn trọng cá nhân*" đương nhiên đã dẫn đến sự đa dạng hóa của giáo dục trường học và chế độ giáo dục.

Sau bản báo cáo của Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời, nhận định cho rằng chế độ giáo dục đơn nhất sau chiến tranh với một loại trường học thống nhất đã không thích hợp với sự tồn tại đa dạng của trẻ em và không còn đáp ứng được đòi hỏi đa dạng của xã hội, dẫn đến nhiều hiện tượng bất thường trong giáo dục đã nhận được sự đồng lòng của xã hội.

Từ cuối thập niên 80 đến thập niên 90 các chính sách đa dạng hóa trường học được tiến hành và sự đa dạng hóa hệ thống trước tiên xuất hiện điển hình trong giáo dục trung học. Ví dụ, năm 1988, sự linh hoạt về số năm học và sự xuất hiện của hệ thống trường trung học thực hiện chế độ đơn vị học trình trong khóa trình đào tạo từ xa đã được xúc tiến. Trong bản báo cáo của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương tháng 4 năm 1991, sự đa dạng hóa hệ thống trường trung học, đa dạng hóa nội dung, phương pháp giáo dục, đa dạng hóa chế độ thi đầu vào... đã được đề xướng và dựa trên đó các trường trung học đa khoa đã xuất hiện.

Ở đây tôi cũng muốn trình bày thêm về quốc tế hóa, thông tin hóa.

Sự mở rộng thị trường và sự tăng trưởng kinh tế của Nhật Bản trong thập niên 70, 80 đã buộc xã hội Nhật Bản trở thành một yếu tố cấu thành chủ yếu trong mối quan hệ quốc tế. Cùng với quá trình quốc tế hóa, số lượng những người làm việc tại nước ngoài ngày càng tăng cao. Số trẻ em trong độ tuổi đi học cư trú dài hạn tại nước ngoài vào năm 1994 lên đến 5 vạn người, cùng năm, số trẻ em về nước sau thời gian dài sống ở nước ngoài là 13.000 người. Thêm nữa, vào năm 1993, có khoảng 1.320.000 người nước ngoài sống trên nước Nhật, số trẻ em

người nước ngoài cần giáo dục tiếng Nhật lên đến trên 1 vạn người. Số lưu học sinh học tại các cơ sở giáo dục bậc cao ở Nhật vào năm 1993 là 53.000 người (Bộ Giáo dục, ***Chính sách văn hóa giáo dục của nước ta***, *Ấn bản hàng năm*).

Ứng phó với sự giao lưu quốc tế ngày càng sâu sắc này, ***Bản hướng dẫn giảng dạy mới*** đã tăng số giờ học môn ngoại ngữ (tiếng Anh) trong tuần thêm một giờ, đồng thời mời 3.800 người nói tiếng Anh như tiếng mẹ đẻ từ Mĩ tới làm việc với vai trò trợ giảng môn ngoại ngữ (1994), thêm vào đó, tăng cường tập huấn bồi dưỡng giáo viên ngoại ngữ ở trong nước và nước ngoài, xúc tiến thành lập các khoa "*quốc tế*" ở các trường đại học. Có đến hơn 80 khoa đã ra đời và giáo dục ngoại ngữ đã được mở rộng. Việc tham quan du lịch nước ngoài của học sinh cấp ba đã không còn là chuyện hiếm. Bên cạnh đó, giao lưu văn hóa - học thuật, giao lưu thể thao, hợp tác quốc tế thông qua các tổ chức quốc tế như UNESCO cũng được xúc tiến. Hiện tại, trong cuộc sống hàng ngày của người dân, những hoạt động được tiến hành trong sự hòa trộn với người nước ngoài cũng không còn là chuyện hiếm.

Về vấn đề đưa máy tính vào trường phổ thông, ***Bản hướng dẫn giảng dạy sửa đổi*** năm 1989 quy định việc sử dụng máy tính trong các hoạt động học tập là nghĩa vụ và cần được khuyến khích. Để thực hiện điều đó, các Ủy ban giáo dục ở đô, đạo, phủ, tỉnh và các thôn, làng, khu phố phải đưa các loại máy tính vào trường học, xúc tiến biên soạn các chương trình học tập để sử dụng số máy đó (đưa ra dự tính từ năm 1994 đến năm 1996, số máy tính được đưa vào trường tiểu học đạt 2 học sinh/máy, trường trung học cơ sở và trung học đạt 1 học sinh/máy, để thực hiện được mục tiêu trên sẽ tiến hành chính sách ưu đãi thuế và hỗ trợ xây dựng các phòng máy). Bộ Giáo dục cũng tiến hành phát triển các phần mềm học tập sử dụng máy tính trong trường học, yêu cầu các Ủy ban giáo dục thu thập, cung cấp và phổ cập các phần mềm phục vụ học tập.

Về việc sử dụng các thiết bị thông tin truyền thống như ti vi, radio, trước đó đã có các trường phát thanh và Đại học phát thanh nhưng do sự sử dụng các phương tiện thông tin rất đa dạng cho nên việc sử dụng kết hợp thông tin vệ tinh và máy tính trong giáo dục, ti vi có độ nét cao, sử dụng truyền thông đa phương tiện trong học tập cá nhân (sử dụng các đĩa CD-ROM), xây dựng hệ thống thông tin sử dụng cáp quang... đã được xúc tiến.

Lí luận học tập suốt đời (Lifelong Education) được xuất phát từ báo cáo của Ủy ban quốc tế xúc tiến giáo dục người trưởng thành của UNESCO đưa ra vào thập niên 60 (năm 1965. Nó được biết tới như là bản báo cáo Lengrand[(2)] và việc các nước OECD chuyển trọng điểm chính sách giáo dục từ phát triển kinh tế sang lấy con người làm trung tâm vào thập niên 70 cùng lí luận cho rằng do yêu cầu của thông tin hóa và sự tiến triển mạnh mẽ của cách mạng kĩ thuật con người cần đến giáo dục thường xuyên (tư duy không phân chia cố định cuộc đời con người thành giai đoạn học tập và làm việc). Các luận điểm trên đều đưa ra ý tưởng về cấu trúc giáo dục tổng hợp dựa trên sự thay đổi chế độ giáo dục kiểu truyền thống hoặc là giáo dục phi hệ thống. Giáo dục người trưởng thành và giáo dục đọc viết theo kiểu phi hệ thống ở các nước thuộc thế giới thứ ba là điều đương nhiên nhưng ngay cả ở các nước thuộc OECD, sự phê phán chế độ hóa giáo dục mà tiêu biểu là thuyết "*Xã hội thoát trường học*" của I.llich đã được nhiều học giả nêu ra và nhận được sự đồng cảm của xã hội.

Ở Nhật Bản, bản báo cáo ***Về giáo dục suốt đời*** của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương (6/1961), ***Bản báo cáo thứ hai*** về sự chuyển đổi sang xã hội học tập suốt đời của Hội đồng thẩm định giáo dục lâm thời (4/1986) và ***Luật xây dựng thể chế xúc tiến chính sách phát triển học tập suốt đời*** (gọi tắt là ***Luật phát triển học tập suốt đời***, 7/1990) là những văn bản đáng chú ý. Về cơ bản có ý nghĩa như là cải cách giáo dục ứng phó với sự chuyển đổi cấu tạo của xã hội, đặc biệt, nó là cuộc cải cách giáo dục đối phó với sự biến đổi của trật tự lao động, sản xuất đặc trưng cho xã hội kiểu Nhật.

Như tôi đã trình bày, giáo dục Nhật Bản đã phát triển trên hai chân là công nghiệp hóa và cá nhân hóa. Bên cạnh đó, chính sách chủ nghĩa năng lực từ thập niên 60 trở đi đã tạo ra chủ nghĩa bằng cấp, thứ cấu thành một bộ phận không thể thiếu được của hệ thống tuyển dụng kiểu Nhật. Ở bộ phận trung tâm của hệ thống dẫn đến "*thành công của Nhật Bản*" như quốc gia và hệ thống quan liêu - nơi duy trì và đảm bảo tuyển dụng hàng loạt, thuê mướn suốt đời, tăng lương theo thâm niên, trả lương cho cả gia đình, văn hóa doanh nghiệp đã có sự góp mặt của hệ thống giáo dục với vai trò đào tạo nguồn lực con người trong nhà trường và phân phối ổn định, lâu dài lực lượng lao động theo bằng cấp. Tuy nhiên, do sự chuyển đổi sang xã hội thông tin hóa, trật tự xã hội lấy trung tâm là quá trình sản xuất hàng hóa theo chế độ đại công trường cận đại đã đổ vỡ và đi kèm với nó là sự sụp đổ của tập quán tuyển dụng kiểu Nhật. Nhật Bản dần chuyển sang xã hội có tiền đề là sự ra đời của thị trường lao động tự do kiểu Mĩ. Sự chuyển đổi sang xã hội học tập suốt đời là nhằm đối phó với sự biến đổi của tình hình trên. Ở thời đại

nào cũng vậy, việc đào tạo nguồn lao động như thế nào và phân bố nguồn lao động đó vào xã hội ra sao luôn là vấn đề quan trọng nhất của xã hội và có thể nói, sự sụp đổ của chế độ thuê mướn trọn đời đã cải biến hệ thống giáo dục ở những khía cạnh cơ bản.

Sự chuyển đổi sang xã hội học tập suốt đời có nghĩa rằng, ở tiểu học và giáo dục trung học cơ sở, chức năng đó sẽ được phân tán vào trong các chức năng xã hội, các trường học sẽ cải biến thành các trung tâm giáo dục địa phương và các chức năng xã hội sẽ được đưa vào trường học. Mặt khác, về phương diện xã hội, chức năng trường học sẽ được trả về xã hội địa phương và gia đình, toàn bộ xã hội sẽ được kết nối bằng mạng lưới trí tuệ, văn hóa. Nói về giáo dục trung học và giáo dục bậc cao thì do sự biến đổi của thói quen tuyển dụng, việc lấy các chứng chỉ và nâng cao năng lực của mọi người thông qua giáo dục thường xuyên hoặc dịch vụ giáo dục địa phương để thực hiện xã hội nhân văn trở thành điều tất yếu.

Khi mối quan tâm quốc tế về giáo dục với tư cách như là sự đảm bảo nhân quyền của trẻ em lên cao thì việc gia nhập các công ước và nghị quyết quốc tế cũng là những động thái của một cuộc cải cách giáo dục.

Trước đó, như chúng ta đã biết, các khuyến cáo hay quyết nghị của cơ quan chuyên môn Liên hợp quốc như UNESCO hay ILO đã đóng một vai trò nhất định trong quá trình quyết định chính sách giáo dục và phúc lợi trẻ em của chính phủ các nước. Tháng 11 năm 1989 (niên hiệu Heisei bắt đầu), ***Công ước về các quyền của trẻ em*** được Đại hội đồng Liên Hợp Quốc thông qua và về sau được chính phủ Nhật phê chuẩn vào tháng 4 năm 1994, đã thể hiện quyền lợi của trẻ em, kiến giải của các cơ quan quốc tế đối với những tình huống mới quanh trẻ em và định hướng cải cách giáo dục cho từng nước.

Nói tóm lại, Công ước này đứng trên những lập luận mới như trẻ em cũng như người lớn là chủ thể của nhân quyền và trên cơ sở đó, công nhận những yêu cầu đặc biệt của trẻ em đối với xã hội và gia đình. Công ước triển khai những nhận thức như sau:

Điều 3 khoản 1: *Trong mọi hoạt động đối với trẻ em cho dù được tiến hành bởi cơ quan phúc lợi xã hội của nhà nước hay tư nhân, tòa án, nhà chức trách hành chính hay cơ quan lập pháp, những lợi ích tốt nhất của trẻ em phải là mối quan tâm hàng đầu.*

Điều 4: *Các quốc gia thành viên phải thi hành mọi biện pháp lập*

pháp, hành chính thích hợp và những biện pháp khác để thực hiện những quyền được thừa nhận trong Công ước này. Về các quyền kinh tế, xã hội và văn hóa, các quốc gia thành viên phải thực thi trong phạm vi cao nhất mà mình có thể và trong trường hợp cần thiết cần tiến hành trong khuôn khổ hợp tác quốc tế.

Điều 12 khoản 1: *Các quốc gia thành viên phải bảo đảm cho trẻ em có đủ khả năng hình thành quan điểm riêng, được quyền tự do bày tỏ quan điểm về tất cả mọi vấn đề ảnh hưởng đến trẻ em. Trong trường hợp này, những quan điểm của trẻ em phải được coi trọng một cách thích đáng phù hợp với độ tuổi và độ trưởng thành của trẻ em.*

Điều 13 khoản 1: *Trẻ em có quyền tự do biểu hiện. Quyền này bao gồm tự do tìm kiếm, tiếp nhận và phổ biến mọi loại thông tin và tư tưởng không kể biên giới, hoặc qua truyền miệng, bản viết tay hay bản in, dưới hình thức nghệ thuật hoặc bất kì phương tiện truyền thông nào khác mà trẻ em lựa chọn.*

Điều 14 khoản 1: *Các quốc gia thành viên phải tôn trọng quyền tự do tư tưởng, tín ngưỡng và tôn giáo của trẻ em.*

Điều 15 khoản 1: *Các quốc gia thành viên công nhận các quyền được tự do kết giao và tự do hội họp hòa bình.*

Điều 16 khoản 1: *Không trẻ em nào phải chịu sự can thiệp tùy tiện hay bất hợp pháp vào đời sống riêng tư, gia đình, chỗ ở hay thư tín cũng như sự công kích bất hợp pháp vào danh dự và thanh danh của trẻ em.*

Kết luận

Khi nhìn lại 130 năm giáo dục hiện đại Nhật Bản, ta thấy hiện lên ở đó xu hướng nhất quán là công nghiệp hóa - cấu trúc nền tảng của quốc gia (quốc dân) - và sự phát triển của cá nhân hóa = "*tư tưởng*" - thứ nâng đỡ công nghiệp hóa cho dù đôi khi có sự gập ghềnh hoặc vượt qua cả ý đồ chính sách. Điều này cả thời trước và sau chiến tranh đều không thay đổi, nó vừa là tiền đề vừa là dòng chảy ngầm của cải cách giáo dục.

Và rồi thời hiện tại. Sự trưởng thành của xã hội đang đòi hỏi sự triển khai mới thoát ra khỏi sự bế tắc trong sự tồn tại của từng cá nhân con người, trong mối quan hệ giữa con người với thiên nhiên và trong cả sự tồn tại của các tổ chức của con người khi giao tiếp với thiên nhiên.

Triển vọng đi từ "*công nghiệp hóa*" sang "*thoát công nghiệp hóa*" sẽ có thể là một câu trả lời cho tình huống đó. Bên cạnh đó, động thái nuôi trồng chủ nghĩa cá nhân mạnh mẽ mang sắc thái "*cô độc chủ nghĩa*" (Xã luận báo Kyoto, 11/11/1977), sản phẩm của chủ nghĩa cái tôi ích kỉ vốn được nuôi dưỡng bởi Nhật Bản hiện đại cũng có thể là một sự thử nghiệm. Trong cải cách giáo dục cũng vậy, bản báo cáo công bố vào tháng 7 năm 1996 của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương mang tên "*Giáo dục nước ta trong thế kỉ 21*" đã nhấn mạnh, để giáo dục "*năng lực sống*" như tự mình học tập, tự mình suy nghĩ, tự chủ phán đoán, có năng lực, tư chất giải quyết vấn đề và "*tính người phong phú*" như biết hợp tác với *người khác*, có trái tim quan tâm đến người khác, có lòng rung động thì cần thiết phải cải cách khóa trình giáo dục. Tư duy kiểu truyền thống về tiêu chuẩn của học lực như tốc độ tiếp nhận tri thức khách quan, dung lượng kiến thức được tích lũy đã bị phủ định.

Cả trường học và chế độ giáo dục hiện đại vốn đã xúc tiến công nghiệp hóa và thực hiện chủ nghĩa cá nhân đều công nhận giá trị bên ngoài cá nhân và đang cải biến để trở thành hệ thống coi cá nhân là giá trị và nâng đỡ việc "*thực hiện cái tôi*" của cá nhân. Trải qua 130 năm, có thể nói trường học và chế độ giáo dục đã thoát ra khỏi công nghiệp hóa và chủ nghĩa cá nhân kiểu truyền thống để bước vào thời đại với những giá trị mới.

Mỗi khi vấn đề cải cách giáo dục được đặt ra thì mô hình luôn được hiện ra là Giáo dục chủ nghĩa tự do thời Taisho. Trong cuộc cải cách giáo dục từ năm 1945 trở đi, một trong những mô hình chính là cải cách giáo dục thời Taisho. Bước vào năm 1910 (năm bắt đầu thời Taisho), giáo dục được tổ chức với mục đích quốc gia và dựa trên các giá trị bên

ngoài, trẻ em đã tạo ra kết quả là sự chất chồng tri thức trường học quá lớn, phương pháp giáo dục nhồi nhét và sự kì vọng vào trường học của quốc dân - thứ đã nâng đỡ cho chế độ giáo dục trên. Trẻ em trở nên thụ động giống như búp bê không có linh hồn và trở thành thực thể tiếp nhận tất cả mọi thứ. Để hình thành nên quốc dân có thể hoạt động trong sự biến động mạnh mẽ của thế giới thì cần phải bắt đầu từ việc đả phá nền giáo dục này là mô típ chung của các nhà lí luận, thực tiễn đương thời.

Giáo dục tự do Taisho vừa lặp đi lặp lại những bước đi dò dẫm vừa để lại thành quả trong cải cách giáo dục trường học, đặc biệt là ở phương diện kĩ thuật giáo dục. Đương nhiên, trẻ em đã hưởng thụ kết quả này và điều đáng ghi nhận ở đây là trẻ em đã được giải phóng dù chỉ là chút ít ra khỏi sự học hành khổ hạnh. Tuy nhiên, cuộc cải cách này đương nhiên cũng nhằm thực hiện mục đích quốc gia mang tính hiện đại hơn và cũng đã phải đối mặt với những vấn đề mới khi thực hiện.

Hiện tại, giáo dục trường học đang trở nên cứng nhắc và vấn đề cũng nằm trong cấu trúc bế tắc giống như các nhà lí luận thời Taisho đã nhìn ra. Vô số những hiện tượng bệnh lí đang diễn ra đầy trước mắt. Và "*Tự do hóa*" giáo dục trường học đang trở thành tâm điểm của cải cách giáo dục. Sự thử nghiệm trường học tự do cũng bắt đầu được quan tâm. Những động thái này sẽ có mối liên hệ như thế nào với sự tiến hành cải cách giáo dục từ giờ về sau hay các vấn đề sẽ được tiếp tục đặt ra như thế nào là điều đáng chú ý.

Vấn đề không phải chỉ là trường học. "*Tự do hóa*" đương nhiên là việc phân tán hóa chức năng giáo dục của xã hội vốn tập trung vào trường học. Sự biến đổi của các nhân tố môi trường xã hội xung quanh trường học đặt ra yêu cầu chuyển đổi chức năng của trường học mà trung tâm của nó là sự cạnh tranh năng lực cho nên chức năng "*phát triển tính người*", "*hoàn thiện nhân cách*" của trẻ em đương nhiên trở thành chức năng của các tổ chức có liên quan đến giáo dục bên ngoài trường học hoặc tập đoàn xã hội. Tuy nhiên, như trước đó đã đề cập, ở cả gia đình và xã hội địa phương không có nhiều không gian tồn tại đón nhận trẻ em khi chúng được "*giải phóng*" từ trường học. Trong quá trình xâm nhập triệt để của nguyên lí cá nhân chủ nghĩa, rất khó giả định rằng chức năng giáo dục của gia đình sẽ hồi phục. Thêm nữa, một khi bản thân địa phương cũng đang bị giải thể thì việc kì vọng ở chức năng hữu cơ nào đó trong năng lực giáo dục của xã hội địa phương là điều bất khả.

Tuy nhiên, một khi việc tiếp nhận, giáo dục, giáo dưỡng trẻ em còn là điều không thể thiếu đối với sự tồn tại và duy trì xã hội thì cho dù

tình hình có khó khăn đi nữa cũng không nên coi đó là khó khăn mà nên coi đó như là vấn đề mang tính quá độ của thời đại mới và việc tìm kiếm biện pháp nào đó sẽ trở thành ý tưởng chính thống. Điều có thể dự kiến trước sẽ là sự đảm bảo và cấu trúc mang tính cộng đồng trong việc nuôi dạy trẻ em được xây dựng bởi các bộ luật, chế độ, chức năng giáo dục trẻ em mang tính xã hội của hệ thống hành chính, hoặc các gia đình phức hợp, các tổ chức phi lợi nhuận NPO (Non Profit Organization). Tôi cho rằng, vai trò mang tính quá độ của luật pháp, hành chính, NPO trong việc bù đắp hoặc thay thế cho "*năng lực giáo dục*" của gia đình, xã hội địa phương sẽ trở nên vô cùng quan trọng.

Trước đó tôi đã từng muốn viết về giáo dục hiện đại của Nhật Bản theo kiểu thông sử.

Khi nhìn vào lịch sử giáo dục hiện đại của Nhật Bản bao gồm cả giáo dục quốc gia chủ nghĩa trước chiến tranh và giáo dục quốc dân dựa trên nền dân chủ sau chiến tranh, có thể thấy đó là lịch sử của các cuộc cải cách giáo dục của quốc gia (quốc dân). Và các cuộc cải cách đó trong phần lớn các trường hợp là mang tính chính trị và được tổng quát hóa như một cuộc cải cách chính trị. Có một thực tế là vai trò của giáo dục Nhật Bản hiện đại luôn đi kèm với chính trị và chìa khóa giải quyết các vấn đề chính trị của thời đại thường được đòi hỏi ở giáo dục.

Cho dẫu thế, cuốn sách này cũng đã thực hiện nhất quán mô típ làm nổi bật cuộc cải cách đó và động thái xã hội diễn tiến ở phía sau. Và kết cục là cải cách xuất phát từ nơi nào thì rồi cuối cùng cũng sẽ lại trở về nơi đó. Nội dung triển khai giống như ở phần chính tôi đã trình bày và việc nó có sức thuyết phục hay không là tùy thuộc vào đánh giá của độc giả.

Cho dù thế nào thì giáo dục Nhật Bản hiện đại cũng có ngã rẽ. Ở đó chúng ta sẽ nhìn vào sự "*trưởng thành*" hay sự "*bế tắc*". Có lẽ là cả hai. Tháng 7 năm 1998, Hội đồng thẩm định khóa trình giáo dục đã hé lộ nhận thức như sau: "*Trước hết, trường học phải là nơi thoải mái và vui vẻ đối với trẻ em. Trẻ em phải có đủ không gian để có thể tiến hành chậm rãi những gì liên quan đến mối quan tâm và sở thích của mình. Đồng thời nó phải là nơi các giờ học dễ hiểu được triển khai, những điều không hiểu có thể được coi là lẽ tự nhiên, những thất bại trong học tập, những dò dẫm và vấp ngã được tiếp nhận như là chuyện đương nhiên. Thêm nữa, để có được điều đó, trường học phải là nơi mối quan hệ con người với con người mà trẻ em mong muốn và mối quan hệ tin cậy giữa giáo viên và học sinh với tư cách là nền tảng được xác lập, bầu không khí trong lớp học ấm áp, trẻ em an tâm và có thể phát huy được năng lực của bản thân.*

Trong môi trường giáo dục như thế thì không phải chỉ có giờ học các môn giáo khoa mà thông qua toàn bộ cuộc sống ở trường học, trong quá trình hoạt động học tập cùng với giáo viên, việc bản thân trẻ em có thể cảm nhận mình được coi trọng như là một con người không có gì thay thế, được tin cậy và được nếm trải hạnh phúc khẳng định bản thân và thực thi cái tôi là rất quan trọng" (Lời nói đầu trong

bản báo cáo của Hội nghị thẩm định khóa trình giáo dục, ***Tư duy cơ bản về cải cách tiêu chuẩn khóa trình giáo dục***).

Các bạn đánh giá sao về nội dung trên? Đấy có phải là điều đương nhiên hay các bạn cho rằng nếu đọc kĩ mặt sau những nhận định này thì tình hình thực ra rất trầm trọng, đến mức không thể không nói ra những điều như trên.

Cho dẫu đánh giá thế nào thì cuộc cải cách giáo dục không thể chậm trễ vẫn đang đặt ra. Cải cách giáo dục một lần nữa sẽ được hiểu như là vấn đề thận trọng và mang tính toàn cầu chứ không phải là sự giải quyết cái khung quốc gia đơn thuần. Và chúng ta mong ước con đường đó sẽ sớm được triển khai.

Tôi biên soạn cuốn sách này là xuất phát từ sự gợi ý của Hamazu Tetsuo (Đại học Hiroshima, chuyên ngành kinh doanh quốc tế). Ông đã thẳng thắn nói với tôi giáo dục hiện nay đang ra sao, tại sao anh không phát biểu gì, giáo dục sẽ được giải thích ở góc độ lịch sử ra sao và giới thiệu tôi với Matsumuro Toru, biên tập viên nhà xuất bản Chukoshinsho. Matsumuro Toru cũng có mối quan tâm đến cải cách giáo dục và đã đảm nhận khâu biên tập cuốn sách và sửa lại cho tôi những từ ngữ không chính xác, những suy luận sai lầm hay các kí hiệu không chuẩn. Bên cạnh đó, các sinh viên Sau đại học Khoa văn Đại học Kansai đã giúp tôi kiểm tra toàn bộ bản thảo trong thời gian hơn một năm và đóng góp cho tôi nhiều lời khuyên quý báu.

Tôi cũng bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới tất cả những người khác đã giúp đỡ tôi biên soạn cuốn sách này.

Tháng 7 năm 1999
Ozaki Mugen

Tài liệu tham khảo

(Dấu * thể hiện tài liệu được trích dẫn)

Từ điển và các tập tài liệu

* Hội biên soạn lịch sử giáo dục (chủ biên), *Lịch sử phát triển chế độ giáo dục từ thời Minh Trị* (toàn bộ 12 quyển), Ryuginsha, 1938-1939.

* KaigoTokiomi (chủ biên), *Trích yếu sách giáo khoa Nhật Bản* (phần cận đại), Kodansha, 1961-1964.

* Dohenshuiinkai, *Tập sử liệu giáo dục Nhật Bản sau chiến tranh* (toàn bộ 12 quyển), Shobo, 1982-1985.

Bộ Giáo dục (chủ biên), *Lịch sử 80 năm học chế*, Bộ Giáo dục, 1954.

Bộ Giáo dục (chủ biên), *Lịch sử 100 năm học chế*, Gyosei, 1972.

Sato Hideo (chủ biên), *Giáo dục* (toàn bộ 3 quyển, quyển 2: *Tư liệu lịch sử hiện đại*), Mizuho Shobo, 1995-1996.

* Yamazumi Masafumi, *Trích yếu giáo dục* (*Trích yếu tư tưởng Nhật Bản cận đại 6*), Iwanami Shoten, 1996.

Dohenshuiinkai (chủ biên), *Từ điển lịch sử giáo dục cận đại Nhật Bản*, Heibonsha, 1971.

Miyahara Seiichi và các tác giả khác, *Lịch sử giáo dục Nhật Bản hiện đại*, (toàn bộ 4 quyển), Sandosho, 1974.

Hosoya Toshi và các tác giả khác, *Đại từ điển giáo dục* (Toàn bộ 6 quyển), Daiichihoki Shuppan, 1978.

Các cuốn sách được phát hành thành xê-ri

* Bộ Giáo dục, "*Chính sách văn hóa giáo dục của nước ta*" (Niên báo Bộ Giáo dục).

* Bộ Lao động và phúc lợi xã hội, *Sách trắng về phúc lợi xã hội*.

Cục Quản lí và hợp tác, *Sách trắng thanh thiếu niên*.

* Hội Bảo vệ trẻ em Nhật Bản, *Sách trắng về trẻ em*, Soudobunka.

Cục Khoa học kĩ thuật, *Sách trắng khoa học kĩ thuật*.

Dokankoiin, *Niên giám giáo dục*, Gyosei.

Shimizu Kazuhiko, Akao Katsumi và các tác giả khác, *Cơ sở dữ liệu giáo dục*, Jijitsushin.

Truyện kí và tuyển tập

* Jijitsushin, *Fukuzawa toàn tập* (toàn bộ 10 quyển), Kokumin Toshokan, 1926.

* *Fukuzawa Yukichi toàn tập* (toàn bộ 21 quyển), Iwanami Shoten, 1958-1964.

* Okubo Toshiaki (chủ biên), *Mori Arinori toàn tập* (toàn bộ 3 quyển), Senbundo, 1972.

* Kimura Tadashi, *Chuyện về thầy Mori*, Kinkodo, 1899 (bản sao, Hội xuất bản quốc thư, 1970).

* Doshisha (chủ biên) *Tuyển tập những bức thư của Niijima Jo*, Iwanami Bunko, 1954

* Dohenshuiinkai, *Sawayanagi Masataro toàn tập* (toàn bộ 10 quyển, quyển 1), Kokudo, 1975.

Ishizuki Minoru, *Lịch sử du học nước ngoài của Nhật Bản cận đại*, Minerva Shobo, 1972.

Thông sử

Umihara Toru, *Giáo dục và trường học tiền cận đại*, Shibunkaku, 1988

* Ototake Iwazo, *Lịch sử giáo dục bình dân Nhật Bản* (quyển thượng, trung, hạ), Rinsen Shoten, 1970.

Viện Nghiên cứu giáo dục quốc gia, *Lịch sử 100 năm giáo dục Nhật Bản hiện đại* (toàn bộ 10 quyển), Viện Nghiên cứu giáo dục quốc gia, 1973-1974.

Dohenshuiinkai, *Bài giảng lịch sử giáo dục Nhật Bản* (toàn bộ 5 quyển), Daiichihoki, 1984 Tamaki Hajime, *Lịch sử phát triển giáo dục Nhật Bản*, Sanichi Shobo, 1954.

Miyahara Seiichi, *Lịch sử giáo dục*, Nhà xuất bản Đông dương kinh

tế tân báo, 1963.

Yamazumi Masami, *Lược sử giáo dục Nhật Bản*, Iwanami Shoten, 1976.

Ota Takashi, *Lịch sử giáo dục Nhật Bản sau chiến tranh*, Iwanami Shoten, 1992.

Horimatsu Buichi (chủ biên), *Lịch sử giáo dục Nhật Bản*, Kokudo, 1985.

Sato Hideo, *Từ điển nhập môn trường học*, Shogakkukan, 1987.

Tsujimoto Masashi, *Phục hồi quyền “học tập”*, Kadokawa Shoten, 1999.

Chế độ chính sách giáo dục

* Kaigo Tokiomi (chủ biên), *Nghiên cứu hội đồng giáo dục lâm thời*, Nhà xuất bản đại học Tokyo, 1960.

Hội nghiên cứu sử liệu giáo dục Nhật Bản hiện đại, *Hồ sơ Ủy ban cải cách giáo dục - Hội đồng thẩm định cải cách giáo dục* (toàn bộ 13 quyển) 1995 - 1996.

* Gyosei, *Hội đồng giáo dục lâm thời và cải cách giáo dục* (từ tập 1 đến tập 5) Gyosei, 1985 - 1986.

* *Báo cáo của Sứ đoàn giáo dục Mĩ*, Kodansha Gakujutsubunko, 1979.

Kaigo Tokiomi (chủ biên), *Nghiên cứu lịch sử hình thành* ***Sắc chỉ giáo dục*** (tự xuất bản), 1965.

Inada Masatsugu, *Nghiên cứu quá trình hình thành* ***Sắc chỉ giáo dục***, Kodansha, 1971.

Kaito Tokiomi (chủ biên), *Chính sách giáo dục của Inoue Kowashi*, Nhà xuất bản Đại học Tokyo, 1967.

Yamamoto Yukihiko, *Giáo dục và chính trị Nhật Bản hiện đại*, Minerva Shoten, 1972.

Yamamoto Yukihiko, *Tư tưởng giáo dục của nhà nước Minh Trị*, Shibunkaku, 1998.

Koyama Tsunemi, *Học thuyết vị trí Thiên hoàng và giáo dục quốc dân*, Academiasha, 1989.

Kaneshiro Kensho, *Lời thỉnh cầu của giáo viên Okinawa*, Kodansha, 1973.

Suzuki Eiichi, *Sự chiếm đóng Nhật Bản và cải cách giáo dục*, Keiso Shobo, 1983.

Giáo dục trường học

* Tòa thị chính Kyoto, *Tạp chí 50 năm tiểu học Kyoto*, Tòa thị chính Kyoto, 1918.

* Dohenshuiinkai, *Lịch sử giáo dục hiện đại tỉnh Shimane* (từ quyển 1 đến quyển 7) Ủy ban giáo dục tỉnh Shimane, 1979.

* Obara Kuniyoshi (chủ biên), *Lịch sử 100 năm nền giáo dục mới ở Nhật Bản* (từ quyển 1 đến quyển 8), Bộ phận xuất bản Đại học Tamagawa, 1970-1971.

* Ebihara Haruyoshi, *Lịch sử thực tiễn giáo dục Nhật Bản hiện đại*, Meiji Tosho, 1975.

Nakauchi Toshio, *Nghiên cứu lịch sử hình thành phong trào viết văn về đời sống*, Meiji Tosho, 1970.

* Toyota Masako, *Lớp học viết văn*, Iwanami Bunko, 1995.

* Dohenshuiinkai, *Lịch sử 100 năm Trường Tiểu học Chohoji*, 1973.

* Dohenshuiinkai, *Một trăm năm Đại học Tokyo 1877- 1977*, Nhà xuất bản Đại học Tokyo, 1977.

* Dohenshuiinkai, *50 năm trường Seijo*, Seijo Gakuen, 1967.

Takenaka Teruo, *Giáo dục học chủ nghĩa Herbart*, Keiso Shoten, 1987.

Hanai Makoto, *Sự triển khai giáo dục khu vực Nhật Bản hiện đại*, Azusa Shuppansha, 1986.

Sanpa Mitsuhiko, *Nghiên cứu lịch sử chế độ trường tiểu học bậc cao*, Nhà xuất bản Pháp luật văn hóa, 1993.

Inagaki Tadahiko, *Nghiên cứu lịch sử lí luận giảng dạy thời Minh Trị*, Hyoronsha, 1977.

Toita Tomoyoshi, *Sự thành lập giáo dục các trường bậc cao kiểu cũ*, Minerva Shobo, 1975.

Toita Tomoyoshi, *Sự triển khai giáo dục trường học bậc cao kiểu cũ*,

Nhà xuất bản Minerva Shobo, 1982.

Sách giáo khoa, giáo viên, trẻ em

Kaigo Tokiomi (chủ biên), *Lịch sử sách giáo khoa có hình minh họa*, Nihontosho Senta, 1986.

Karasawa Tomitaro, *Lịch sử sách giáo khoa*, Soubunsha, 1958.

Kajiyama Masafumi, *Nghiên cứu lịch sử sách giáo khoa Nhật Bản hiện đại*, Minerva Shoten, 1988.

Fujitomi Yasuko, *Saita Saita Sakura ga saita*, Chobunsha, 1992.

* Soeda Tomomichi, *Nhà giáo dục* (bản in lại), Bộ phận xuất bản Đại học Tamagawa, 1978 (nguyên tác do nhà xuất bản Nishikisaka xuất bản năm 1952-1956).

* Ishitoya Tetsuo, *Nghiên cứu lịch sử giáo viên Nhật Bản*, Kodansha, 1972.

* Công đoàn giáo viên Nhật Bản, *Lịch sử 10 năm Công đoàn giáo viên Nhật Bản*, Nikkyoso, 1958.

Umihara Toru, *Nghiên cứu lịch sử giáo viên thời Minh Trị*, Minerva Shobo, 1973.

Umihara Toru, *Nghiên cứu lịch sử giáo viên thời Taisho*, Minerva Shobo, 1977.

Karasawa Tomitaro, *Lịch sử trẻ em trong 100 năm kể từ thời Minh Trị*, (quyển thượng và hạ), Kodansha, 1978.

Fukaya Masashi, *Lịch sử đời sống trẻ em*, Reimei Shobo, 1996.

Koyama Shizuko, *Quy phạm mẹ hiền vợ đảm*, Keiso Shobo, 1991.

Fujimoto Konosuke, *Các trò vui và cuộc sống của trẻ em thời Minh Trị*, Honpo Shoseki, 1986.

Kawahara Kazue, *Quan niệm hiện đại về trẻ em*, Chukoshinsho, 1998.

Ủy ban điều hành triển lãm học sinh sơ tán, *Trẻ em sống sót từ chiến tranh*, 1990. Okuda Tsuguo, *Chiến trường của Bokuchan*, Rironsha, 1990.

Lý luận trường học và lý luận giáo dục

J. Dewey (Miyahara Seiichi dịch), *Trường học và xã hội*, Iwanami Bunko, 1957.

* J.S.Bruner (Susuki Shozo và Sato Saburo dịch), *Quá trình giáo dục*, Iwanami Shoten, 1963.

Murai Minoru, *Tư tưởng cải cách giáo dục*, Kokudosha, 1987.

Takikawa Kazuhiro, *Trẻ em trong gia đình - trẻ em trong trường học*, Iwanami Shoten, 1994.

I.Illic(Toyo, Ozawa Shuzo dịch), *Xã hội thoát trường học*, Tokyosogensha, 1981.

Horishin Ichiro, *Thiết kế trường học tự do*, Reimei Shobo, 1997.

Takeuchi Yo, *Lập chí - khổ học - xuất thế*, Kodansha Gendaishinsho, 1991.

Inui Akio, *Giáo dục Nhật Bản và xã hội công ty*, Otsuki Shoten, 1990.

Kariya Takehiko, *Tương lai của xã hội giáo dục đại chúng*, Chuko Shinsho, 1995

1. Văn bản được đưa ra sau Hội nghị Postdam (Đức). Nội dung chính của hội nghị là quyết định các chính sách về việc giải quyết nước Đức phát xít sau chiến tranh, yêu cầu Nhật đầu hàng và đưa ra phương châm quản lí nước Nhật thời hậu chiến - ND.
2. Quan chức phụ trách hành chính giáo dục quốc gia hoặc địa phương. Giám học có nhiệm vụ thị sát giáo dục, giám sát việc giảng dạy, đặc biệt các giám học ở địa phương nắm quyền quyết định nhân sự giáo viên. Chế độ này bắt đầu từ năm 1871 dưới thời Minh Trị - ND.
3. Các công ty độc quyền thao túng nền kinh tế Nhật Bản. Các công ty này thường thuộc quyền kiểm soát của các dòng họ và có mối quan hệ chính trị, kinh tế rất mật thiết với chính phủ - ND.
4. Cơ sở giáo dục xã hội mang tính tổng hợp, xúc tiến các hoạt động giao lưu văn hóa, giáo dục, học tập của cộng đồng cư dân sống trong khu vực - ND
5. Lưu Cầu là tên gọi cũ của Okinawa được sử dụng như tên gọi chính thức từ năm 1372 đến năm 1879 - ND
6. Văn bản hướng dẫn về khóa trình giáo dục từ tiểu học tới trung học do Bộ trưởng Bộ Giáo dục công bố - ND
7. Viết tắt của cụm từ Government Approriation for Relief in Coccupied Area (Ngân sách chính phủ cứu trợ cho cho các khu vực bị chiếm đóng) - ND
1. Viết tắt của cụm từ The Council for Mutual Economic Assistance (Hội đồng tương trợ kinh tế) - ND
2. Hiệp ước được kí ngày 8 tháng 9 năm 1951 với sự tham gia của Nhật và 48 nước khác là thành viên của Liên Hợp Quốc - ND
3. Quốc kì và quốc ca Nhật Bản. Sau Chiến tranh thế giới thứ hai một bộ phận không nhỏ người Nhật cự tuyệt quốc kì và quốc ca vì cho rằng, nó có liên quan đến chủ nghĩa phát xít – ND.
4. Chức quan phụ trách giúp việc cho tư lệnh quân đội ở những vùng quân Nhật chiếm đóng - ND
5. Hanshin là cách nói gọn cho hai địa danh Osaka và Kobe - ND
6. Shinkansen là tàu điện cao tốc hình viên đạn. “Giờ học Shinkansen” có nghĩa tương tự như “giờ học cưỡi ngựa xem hoa” trong tiếng Việt - ND
7. Trước đó, đặc biệt là thời Ê-đô (1603-1868), trong xã hội Nhật tồn tại chế độ phân biệt địa vị xã hội theo trật tự “sĩ-nông-công-thương” - ND
8. Thời kì tỉ lệ sinh đột ngột tăng cao. Đặc biệt là những năm sau Chiến tranh thế giới thứ hai (khoảng từ năm 1947-1949) - ND
9. Các trung tâm học thêm, luyện thi vượt cấp - ND
1. Gia đình gồm vợ, chồng và những người con chưa kết hôn - ND
2. Paul Lengrand (1910-2003), nhà tư tưởng giáo dục Pháp - ND
1. Giáo dục hiện đại ở đây là chỉ nền giáo dục có từ thời Minh Trị trở đi - ND.
1. Ở Nhật sau Chiến tranh Thế giới thứ hai, giáo dục phổ thông được chia ra làm Tiểu học (6 năm), Trung học bậc thấp (4 năm) và Trung học bậc cao (3 năm). Ở đây để dễ hiểu sẽ thống nhất dịch là Tiểu học, Trung học cơ sở và

Trung học phổ thông – ND.
2. Yutori trong tiếng Nhật có nghĩa là nhàn nhã, thong thả - ND.
3. Sắc chỉ thể hiện nguồn gốc đạo đức của quốc dân, triết lí cơ bản của giáo dục quốc dân được Thiên hoàng Minh Trị ban bố ngày 30 tháng 10 năm 1890 (năm Minh Trị thứ 23) - ND.
1. Các cuốn sách giáo khoa sơ cấp được dùng từ cuối thời Heian (thế kỉ 8-thế kỉ 12) tới đầu thời Minh Trị - ND.
2. Cuộc chiến tranh diễn ra giữa quân đội chính phủ Minh Trị với binh lính Mạc phủ diễn ra trong khoảng thời gian từ năm 1868 đến năm 1969-ND.
3. Thống nhất giữa tôn giáo và chính trị-ND.
4. Cơ quan hành chính tối cao trong chính quyền Minh Trị. Cơ quan này được thành lập năm 1868 sau hai lần cải cách trở thành chế độ tam viện: Tả viện, Hữu viện và Chính viện trong đó Chính viện đóng vai trò trung tâm-ND.
5. Cuốn sách gồm 6 quyển do Fukuzawa Yukichi biên soạn, xuất bản năm 1869. Sách được viết dưới dạng xướng ca nói về địa lý, lịch sử thế giới - ND.
6. Cuốn sách giải thích về vật lý thường thức do Fukuzawa Yukichi biên soạn. Sách có một tập được xuất bản vào năm 1868 - ND.
7. Kana là vần trong tiếng Nhật. Tiếng Nhật có hai hệ thống chữ “Hira- gana” và “Katakana” - ND.
8. Nguyên tác của đoạn này lấy từ tập văn vần “Wilson Reader” được sử dụng trong các trường tiểu học ở miền Đông nước Mỹ do đó mà nội dung của nó cách khá xa cách sử dụng từ ngữ thông dụng hàng ngày.
9. Sứ đoàn do Iwakura đứng đầu được chính phủ Minh Trị phái sang các nước Âu Mĩ trong khoảng thời gian từ 1871-1873 tiến hành các hoạt động ngoại giao, điều tra phục vụ cho việc đàm phán sửa đổi lại các hiệp ước đã kí với các nước phương Tây trước đó-ND.
10. Cuộc chiến tranh chống chính phủ Minh Trị do Saigo Takamori (1827-1877) lãnh đạo - ND.
11. Nhà giáo dục học người Thụy sĩ (1746-1827)-ND.
12. Mori Arinori (1847-1889), chính trị gia thời Minh Trị, Bộ trưởng Giáo dục đầu tiên trong Nội các của Thủ tướng Ito Hirobumi vào năm 1885 - ND.
13. Cơ quan tối cao ra đời sau khi Viện Thái chính bị đình chỉ vào năm 1877-ND.
1. Tòa nhà được thiết kế theo kiểu phương Tây bắt đầu khởi công xây dựng năm 1881 và hoàn thành vào năm 1883 ở Tokyo. Nơi đây diễn ra nhiều hoạt động văn hóa và chính trị của giới thượng lưu trong xã hội đương thời -ND
2. Người đứng đầu cơ quan tư vấn lập pháp vốn được lập ra từ tháng 3 năm 1869-ND.
3. Chỉ thể chế nhà nước - ND
4. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) nhà triết học, giáo dục học Đức - ND.
5. Các sắc chỉ này với tư cách là mệnh lệnh của Thiên hoàng theo quy định

của Hiến pháp Đại đế quốc Nhật Bản không cần Đế quốc nghị viện thông qua – ND.
6. Được thành lập năm 1888 với mục đích bàn thảo các đề án. Hiến pháp quy định đây là cơ quan tư vấn của Thiên hoàng – ND.
7. Motoda Nagazane (1818-1891) nhà Nho học xuất thân ở Kumamoto. Thừa lệnh của Thiên hoàng, ông đã biên soạn nhiều sách, văn bản liên quan đến giáo dục thời Minh Trị - ND.
8. Hi sinh lợi ích bản thân phục vụ lợi ích nhà nước - ND.
9. Uchimura Zou (1861-1930) nhà tư tưởng Thiên chúa giáo, nhà báo, nhà truyền giáo thời Minh Trị. Ông có nhiều đóng góp trong cuộc đấu tranh chống chiến tranh, bảo vệ môi trường và hòa bình - ND.
10. Diễn ra trong khoảng thời gian 1894 -1895 - ND
11. Một nhân vật lịch sử thời Nam-Bắc triều ở Nhật (thế kỉ 14) - ND
1. Mutsu Munemitsu (1844-1897). Ông có viết cuốn sách mang tựa đề “Kenken Roku” (Kiển kiển lục) – ND.
2. Sự thương thảo giữa ba nước Nga, Đức, Pháp xoay quanh việc phản đối Nhật chiếm bán đảo Liêu Đông sau chiến tranh Nhật-Thanh - ND
3. Tên gọi khu vực phía tây Nhật Bản (Quan Tây) bao gồm Kyoto, Osaka và các tỉnh phụ cận-ND.
4. Misson-School-ND
5. Tsuda Umeko (1864-1929), nhà giáo dục thời Minh Trị, Taisho. Năm 8 tuổi, bà đến Mĩ du học và trở thành nữ du học sinh đầu tiên của Nhật Bản. Sau khi về nước bà đã có nhiều đóng góp cho giáo dục Nhật Bản - ND.
6. Yoshioka Yayoi (1871-1959), bác sĩ, nhà giáo dục Nhật - ND..
7. Vụ án được coi là có liên quan đến kế hoạch ám sát Thiên hoàng Minh Trị. Có rất nhiều người bị bắt và bị xử tử trong vụ án này – ND.
8. Tranh luận về tính chính thống của hai vương triều Nam và Bắc tồn tại trong khoảng thời gian từ 1336 đến 1392 – ND.
9. Hệ thống tư tưởng có hạt nhân trung tâm là tôn vương luận được hình thành ở phiên (han) Mito thời Ê-đô – ND.
1. Natsume Soseki (1867-1916), tiểu thuyết gia, nhà nghiên cứu văn học Anh – ND.
2. Nằm ở cực nam bán đảo Liêu Đông (Trung Quốc) – ND.
3. John Dewey (1859-1952) nhà triết học, nhà cải cách giáo dục, nhà tư tưởng xã hội Mĩ - ND
4. Alfred Binet, nhà tâm lí học người Pháp (1857-1911), người đã tạo ra phương pháp kiểm tra trí thông minh đầu tiên trên thế giới dựa trên thành quả nghiên cứu của T.Simon (1873-1961) – ND.
5. Phương pháp giáo dục mới do nhà giáo dục học Helen Parkhurst (1887-1973) đề xướng năm 1920 tại thành phố Dalton, bang Massachu- set, Mĩ. Phương pháp này là một trong các phương pháp học tập cá biệt, ở đó các phòng thí nghiệm cho từng môn học được thiết lập và học sinh sẽ tự chủ học

tập dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Phương pháp này đã có ảnh hưởng lớn trên phạm vi thế giới – ND.
6.Trường học tự do – ND.
7. Học viện văn hóa – ND.
8. Trường Meijo – ND.
9. Trường Tezukayama – ND.
10. Trường tự do Mino – ND.
11. Trường Showa – ND.
12. Vụ bạo động đốt công viên Hibiya ở Tokyo diễn ra vào ngày 5/9/1905 xuất phát từ những bất mãn xung quanh vấn đề tiền bồi thường sau chiến tranh Nhật-Nga – ND
13. Gốc tiếng Anh là Settlement chỉ cơ sở được thiết lập cố định ở một khu vực nào đó với các dịch vụ xã hội phục vụ đời sống toàn diện của người dân như giáo dục, nhà trẻ, y tế… – ND.
14. Suihei trong tiếng Nhật có nghĩa là chân trời, nằm ngang. Ở đây nó ám chỉ sự công bằng, không có sự phân biệt – ND.
15. Cuộc bạo động do nguyên nhân chính là giá gạo quá cao. Năm 1890, 1897 phong trào nổ ra ở các địa phương và đến năm 1918 thì trở thành cuộc bạo động có quy mô toàn quốc – ND.
1. Chữ Vũ (chỉ nóc nhà) diễn đạt ý nhóm họp thế giới lại thành một nhà. Đây là câu khẩu hiệu chính phủ Nhật hay dùng để nhấn mạnh tính chính đáng của quân đội Nhật trong cuộc Chiến tranh Thái Bình Dương. Nguồn gốc của câu khẩu hiện này bắt nguồn từ sách Nhật Bản thư kỉ - cuốn sách gồm 30 quyển, tập hợp nhiều câu chuyện thần thoại về nước Nhật và Thiên hoàng được biên soạn vào năm 720 -ND.
2. Trong Hiến pháp Đại đế quốc Nhật Bản có ghi chủ thể nắm quyền thống trị là nhà nước và Thiên hoàng là người đứng đầu nhà nước. Mi- nobe Tatsukichi và những người khác có chủ trương tăng cường vị trí của nội các và nghị viện đã gây ra sự đối lập với những người tôn sùng, bảo vệ Thiên hoàng. Kết quả là năm 1935 ông buộc phải từ nhiệm nghị viên Viện quý tộc và các cuốn sách do ông viết bị cấm phát hành - ND
3. Tên Đoàn Thiếu niên cộng sản của Liên Xô (Pioner = tiền phong) – ND.
viết tắt của Government Issue Bill. Đây là một khái niệm được tạm dịch là Hoá đơn Vấn đề Chính phủ. Đây là một loại trợ cấp của chính phủ Mỹ cho cựu chiến binh trở về sau chiến tranh thế giới lần thứ hai. Loại trợ cấp này được dùng vào việc trả tiền học phí cho cựu chiến binh ở trường cao đẳng và trường dạy nghề và một năm tiền trợ cấp thất nghiệp - (ND).
một giáo phái được thành lập ở Anh vào thế kỷ 17, thuộc dòng Tin lành. Giáo phái này được thành lập bởi những nhóm người không hài lòng với giáo phái Tin lành. Người đồng sáng lập ra giáo phái này, đồng thời cũng là một nhân vật quan trọng là George Fox. Cách gọi đầy đủ của giáo phái Quây-cơ là Xã hội của những người bạn tôn giáo (The Religious Society of Friends) hay còn

gọi là Quaker hoặc là Những người bạn (Friends) - (ND).
Câu chuyện được viết vào những năm 30 của thế kỷ XX. Đây là giai đoạn cả thế giới bị chìm đắm trong cuộc khủng hoảng tài chính (The Great Depression) bắt đầu vào năm 1929 từ Mỹ và kết thúc trong những năm 30 tại Mỹ và trong những năm 40 ở những nước khác. Các nhà lịch sử cho rằng cuộc khủng hoảng tài chính này được đánh dấu bởi ngày thị trường chứng khoán sụp đổ: 29 tháng 10 năm 1929. Sự chấm dứt giai đoạn khủng hoảng này ở Mỹ gắn liền với sự bắt đầu chiến tranh kinh tế của Chiến tranh Thế giới lần thứ II, năm 1939 - (ND).
Noel Coward tên đầy đủ là Sir Neol Pierce Coward, là một diễn viên, một nhà soạn kịch và một người sáng tác nhạc POP - (ND).
Longland: một hòn đảo nằm ở phía Đông Nam của New York, về phía Đông của Manhattan. Trải dài từ Đông Bắc ra đến Đại Tây Dương, Đảo Dài gồm có bốn hạt: hai hạt trong số đó (Nữ hoàng và Vua - Queens and Kings) là thành phố của New York, hai hạt còn lại (Nassau và Suffolk) là ngoại ô - (ND).
Players.
Rye Country Day School (RCDS): một trường học dự bị đại học dành cho cả nam và nữ ở hạt Westchester, New York (ND).
Túi đấm là loại túi được sử dụng trong thể thao, dùng để tập cơ bắp, đặc biệt được dùng cho việc luyện tập của các đấu sĩ quyền Anh - (ND).
(3) Xe bất động sản chuyên dụng là loại xe chở hành khách có kiểu thân xe giống như xe ô tô có mui kín nhưng phần mui xe giống như mui xe chở hàng, dài và mở theo phương thẳng đứng - (ND).
Nhạc “xuynh” hay còn gọi là “swing music, swing dances” là một loại nhạc Jazz êm dịu thịnh hành vào những năm ba mươi ở Mỹ - (ND).
Vào năm 1906, Johnson và những cộng sự của ông đã sáng chế ra loại máy quay đĩa với thiết bị âm thanh khuếch đại, có mặt đĩa hình tròn phẳng được đặt vào trong một cái hộp gỗ với mục đích thẩm mỹ. Loại máy quay đĩa này giống như một tủ trang trí trong gia đình. Thương hiệu máy quay đĩa Victrola được bán ra thị trường vào tháng tám của năm đó và đã rất được ưa chuộng - (ND).
(1) Theo giáo phái (ở Anh) - (ND).
(2) M.I.T: viết tắt của cụm từ The Massachusetts Institute of Technology - Viện công nghệ bang Massachusetts - (ND).
(3)Sigmund Freud: nhà tâm lý học người úc gốc Do Thái, là người đã sáng lập ra trường dạy tâm lý học - (ND).
tên một làng và một xã về phía Đông Bắc của Pháp - (ND).
tên đầy đủ là William Penn Adair “Will” Rogers, là một cao bồi, một diễn viên hài, nhà văn khôi hài, nhà bình luận xã hội, một diễn viên diễn kịch vui và là một diễn viên người da đỏ Mỹ - Cherokee, một bộ tộc da đỏ sống ở vùng Bắc Mỹ - (ND).
tên một loại len làm từ sợi lông dê vùng Kashmir. Loại len này rất mịn khi

dệt. Nó cũng rất dai, nhẹ và mềm. Loại len này là một chất liệu để làm thành quần áo, nó vô cùng ấm, ấm hơn nhiều so với len lông cừu - (ND)
Nguyên bản: Place Pigalle - (ND)
(1) Oracle: Một hãng phần mềm, một hệ quản trị cơ sở dữ liệu phổ biến trên thế giới. Hãng Oracle ra đời đầu những năm 70 của thế kỷ XX tại Mỹ.
(2) Trong tiếng Anh, từ ‘Pig’ có nghĩa là con heo.
(3) Trong tiếng Anh, ‘Bull’ có nghĩa là con bò, ‘Bear’ có nghĩa là con gấu.
(1) NBA (National Basketball Association): Giải Bóng rổ nhà nghề Mỹ.
(2) Carl Lewis: Vận động viên điền kinh Mỹ 9 lần vô địch Thế vận hội Olympic.
(3) Maurice Greene: Vận động viên điền kinh Mỹ 5 lần vô địch thế giới và 2 lần vô địch Olympic.
Hai chị em siêu mẫu người Uruguay, Luisel Ramos và Eliana Ramos, cùng qua đời trong năm 2007.
First News đã xuất bản với tựa “Đi tìm lẽ sống”.
(*) First News đã xuất bản tự truyện xúc động của Nick Vujicic, tựa đề “Cuộc sống không giới hạn”.
A2 Trong hệ thống điểm của Singapore, điểm A1 là cao nhất, và F9 là thấp nhất.
NBA (National Basketball Association): Giải Bóng rổ nhà nghề Mỹ.
Nguyên văn: “Proper Prior Planning Prevents Poor Performance”.
(1) Nguyên gốc là ‘Pumping Iron’. Đây cũng là tựa của một bộ phim tư liệu về sự tranh đua trong cuộc thi thể hình Mr. Olympic năm 1975, trong đó Arnold là một trong ba nhân vật chính.
Trò chơi Jenna: Một trò chơi nổi tiếng thế giới, người chơi phải rút các thanh gỗ trong một hệ thống mà không làm nó sập.

Table of Contents